



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В  
7 – 8Х КЛАССАХ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата  
«Немецкий язык. Английский язык»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

74,46 % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите

рекомендована/не рекомендована

«10» июня 2021 г.

зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ

Быстрой Елена Борисовна

Выполнил:

Студент группы ОФ-503-090-5-1

Хрюкина Валерия Юрьевна

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент

Бароненко Елена Анатольевна

Челябинск

2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-8Х КЛАССОВ.....	8
1.1 Особенности формирования лексического навыка на уроках немецкого языка .....	8
1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся 7 – 8-х классов .....	19
1.3. Особенности использования мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка .....	26
Выводы по первой главе.....	35
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРИМЕНЕНИЮ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 7 – 8- х КЛАССАХ.....	37
2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы .....	37
2.2 Ход, содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по применению комплекса мнемотехнических приёмов для формирования лексических навыков на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах .....	43
Выводы по второй главе.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	61
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	70

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 7 .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 8 .....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 9 .....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 10 .....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 11 .....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 12 .....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 13 .....	81

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Проблема запоминания большого количества лексических единиц в современной методике обучения иностранному языку приобретает большую значимость. Поскольку обучающимся с трудом даётся запоминание огромного количества информации, новой лексики, грамматических правил, не имеющих аналогов в родном языке, они теряют интерес к изучению иностранного языка. Данная проблема усложняется ещё и тем, что процессы запоминания и воспроизведения полученной информации обладают избирательностью. Мы усваиваем ту информацию, которая для нас важна и интересна, причём в памяти лучше всего оседают эмоционально окрашенные события и факты [40]. Именно поэтому возникает проблема активизации мыслительных процессов, направленных на произвольное запоминание.

В своей книге «Как развить память, или Запоминаем быстро и легко» Т.Б. Никитина говорит о том, что память – это удержание информации о раздражителе, после того как он закончил своё действие. Она выделяет несколько причин, по которым человек не может запомнить информацию:

- 1) низкая концентрация внимания,
- 2) нарушение главных законов памяти,
- 3) информация трудна для запоминания и плохо организована,
- 4) плохо развитая природная память [28].

Из этого можно сделать вывод, что мы забываем информацию, так как не умеем ее вспомнить. Иностранные слова ещё и эмоционально не значимы, поэтому применение мнемотехники помогает в процессе воспроизведения и употребления новой лексической единицы.

Мнемотехнические приёмы моментально всплывают в памяти, т.к. они составлены «для себя», имеют яркие и красочные образы. Данные приёмы непосредственно связаны с познавательным интересом на уроке, поскольку они обладают уникальностью, богатством и разнообразием.

Мнемотехнические приёмы побуждают обучающихся занимать активную позицию на уроках, не оставляют их равнодушными и заинтересовывают их.

В свете требований к современному образованию применение мнемотехники на уроках иностранного языка облегчает запоминание лексики и сокращает время работы с ней, а также стимулирует познавательную активность и повышает общий интеллектуальный уровень развития обучающихся 7 – 8-х классов.

Всё сказанное ясно доказывает актуальность, значимость и важность выбранной нами темы выпускной квалификационной работы.

Изучение и запоминание иноязычных слов с помощью мнемотехники является актуальной проблемой и требует дальнейших разработок. На данном этапе обучения, в рамках языковой компетенции, обучающийся должен распознавать и употреблять в речи изученные лексические единицы. Однако используемые техники заучивания слов являются малоэффективными и не способны решить эту задачу. Для достижения наилучшего результата встает вопрос о применении более эффективных техник запоминания иностранных слов, к которым относится мнемотехника. Мнемотехнические приёмы не только помогают обучающимся запомнить большое количество лексических единиц, но и развивают память.

В разное время проблемами обучения лексическому навыку занимались такие ученые как И.Л. Бим, Л.С. Выготский, А.В. Коньшева, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубова, Н.В. Николаев, Г.В. Рогова, С.Г. Тер-Минасова, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин. Внедрением мнемотехник в образовательный процесс занимались Р. Аткинсон, Л.В. Занков, П.И. Зинченко, В.А. Козаренко, А.Н. Леонтьев, А.А. Мурашов, Т.Б. Никитина, Е.И. Пассов, Ю.Р. Существует большое количество учебников, пособий, инструкций по изучению лексических единиц, включающих мнемотехнику, которые разработаны методистами для проведения уроков по иностранным

языкам. Однако, с каждым годом меняются технологии обучения, требования к структуре обучения и к педагогам. Именно поэтому использование мнемотехнических приёмов на уроках иностранного языка требует постоянного исследования и поиска новых методов.

Таким образом, актуальность и проблема обусловили выбор темы исследования: «Использование мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах».

**Объект исследования** – процесс формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.

**Предмет исследования** – использование мнемотехнических приёмов для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.

**Гипотеза исследования** – если в процессе обучения немецкому языку в 7 – 8-х классах будут систематически применяться мнемотехнические приемы, то процесс формирования лексического навыка будет более успешным.

**Цель исследования** заключается в изучении эффективности использования мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах. Для осуществления обозначенной цели мы определили следующие задачи:

1. Рассмотреть методы формирования лексического навыка.
2. Выявить трудности при овладении лексическим материалом.
3. Изучить возможности мнемотехнических приемов для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.
4. Разработать комплекс мнемотехнических приемов, способствующих эффективному запоминанию лексики на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.
5. Экспериментально проверить эффективность разработанного комплекса мнемотехнических приемов, способствующих

эффективному запоминанию лексики на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования. Теоретические – анализ, синтез, классификация, обобщение. Практические – наблюдение, эксперимент.

Практическая значимость исследования заключается в разработке мнемотехнических приёмов при изучении лексики по теме «Моя Родина» в 7-8-х классах.

База исследования – МАОУ «Гимназия № 96», в эксперименте участвовали обучающиеся 7Б и 7В классов.

Структура работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 51 наименование и 13 приложений.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены проблема, тема, объект, предмет, гипотеза исследования, цель исследования, сформулированы задачи и методы исследования, представлена практическая значимость исследования, определена база исследования.

В первой главе «Психолого-педагогические основы применения мнемотехнических приёмов на уроках немецкого языка для формирования лексических навыков у обучающихся 7 – 8-х классов» представлен теоретический анализ проблемы исследования, выявлены сложности при изучении лексических единиц у обучающихся данной возрастной группы, рассмотрены возможности мнемотехнических приёмов.

Во второй главе дана характеристика проведенного эксперимента, описан ход экспериментальной работы и сделан анализ результатов исследования.

В заключении подведены общие итоги исследовательской работы.

В списке литературы представлены 51 наименование и 13 приложений.

# **ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-8Х КЛАССОВ**

## **1.1 Особенности формирования лексического навыка на уроках немецкого языка**

Обучение иностранным языкам содержит в себе несколько компонентов. Лексическая сторона иноязычной речи (устная и письменная) всегда находилась под пристальным вниманием и изучением, так как лексический аспект языка является фундаментальным при обучении другим сторонам и видам речевой деятельности. По утверждениям многих авторов лингвистических и психолингвистических трудов, лингводидактике и авторов методик преподавания иностранных языков обучение языку невозможно без овладения средствами языка, словами. На основании этого можно сделать вывод, что семантический компонент является основным в структуре языковых способностей обучающихся иностранным языкам.

Лексика немецкого языка является совокупностью всех лексем, существующих на данный момент или утраченных в процессе становления лексически грамотной речи. В связи с тем, что лексика является одним из уровней языковой структуры, её изучением занимается немецкая лексикология и словообразование. В целостном подходе она представляет собой словарный фонд языка, который содержит в себе собственные слова, сформированные за многие годы существования немецкого языка, заимствования, которые в ходе истории немецкого языка были получены путем рассмотрения разнообразия диалектов; аббревиатуры, полнозначную лексику, слова из литературных произведений, а также диалектизмы и взятые в обиходно-разговорном языке составляющие современный языковой строй.



Для того, чтобы правильно воспринимать и употреблять лексику в различных ситуациях общения на иностранном языке, необходимо целенаправленно формировать и развивать лексические навыки во всех видах речевой деятельности [25]. Изначально в обучении лексики основной целью являлось формирование и развитие навыков в её употреблении, но в данный момент границы этой цели значительно увеличиваются. Это связывается с тем, что обучение идет в неразрывной связи с изучением культурного наследия страны [41]. Для более детального понимания проблем в изучении лексических навыков, рассмотрения трудностей в их запоминании, необходимо разобрать понятие лексического навыка и что он представляет.

**Лексическим навыком** принято называть автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватное замыслу, в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [3].

Выделяют *продуктивные* и *рецептивные* лексические навыки:

- 1) **продуктивные** – навыки корректного употребления слов и их образования в устной и письменной речи в соответствии с обстоятельствами, целями общения и коммуникации;
- 2) **рецептивные** – навыки узнавания и владения лексическими единицами во время чтения или аудирования, то есть в процессе рецептивных видов речевой деятельности.

В основе лексического навыка лежат следующие операции:

- 1) так называемый "вызов слова" – когда осуществляется перевод лексической единицы из долговременной памяти в оперативную;
- 2) комбинирование лексической единицы с предыдущей или последующей;
- 3) определение совпадения выбора и совмещения единиц ситуации.

Е.И. Пассов, российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования, выделял шесть стадий формирования лексического навыка:

- 1) слово воспринимается в процессе функционирования, в то время как формируется его звуковой образ;
- 2) осмысление значения слова;
- 3) имитирование слова в обособленном виде или в контексте предложения;
- 4) обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом;
- 5) комбинирование (вступление слова в новые лексические связи);
- 6) применение слова в различных контекстах [33].

То есть во время обучения лексическому навыку, учащиеся должны овладеть значением слова, его формой (звуковой и графической), уметь его употреблять в контексте [6].

Тем не менее, большинство авторов, изучающих вопросы усвоения лексики, обозначают специфические трудности лексического материала. Во время обучения функциональным особенностям лексики чаще всего отмечают трудности, которые связывают с запоминанием объема смыслового значения слов, не совпадающий с имеющимся родным языком в большинстве случаев; многозначностью слов, характером сочетаемости одних слов с другими, а также употреблением слова в конкретных ситуациях общения. Общей сложностью во время изучения всех иностранных языков можно назвать выражение одинаковых по значению понятий структурно разными лексическими средствами в их семантической составляющей. Чаще всего сложности возникают с фразеологизмами – устойчивыми словосочетаниями разных типов, значение которых не зависит от смысла их компонентов.

Все возникающие затруднения во время формирования лексических навыков можно свести к двум группам: трудности межъязыковые и внутриязыковые.

К межъязыковым трудностям относят несовпадение смыслового объема слова в иностранном и русском языках. К примеру, в русском языке выражение «встречать» имеет значение шире, чем в немецком, и может быть сформулировано тремя глаголами: *treffen*, *begegnen*, *empfangen*. К таким трудностям также относят стилистические коннотации. С.Г. Тер-Минасова называет их «западнями и ловушками, но также и оборонительными приемами языка в его войне с «захватчиками»-иностранцами, пытающимися вторгнуться в его пределы» [41]. Данная группа так же включает в качестве затруднительного изучения лексическую сочетаемость, приводящую к языковой интерференции (негативному воздействию языковой системы родного языка), к примеру, в немецком языке нос корабля — *der Bug* (а не *Nase*) *des Schiffes*. Так же учащиеся сталкиваются с так называемыми „ложными друзьями переводчика”. Школьники допускают ошибки в переводе слова *das Glas*, которое имеет значение "стакан", но в ошибочном переводе употребляется как "глаз". *Der Dom* в значении "дом" вместо "собор". Вторая часть затруднений школьников состоит из идиом и фразеологизмов, от общего числа являющаяся большей группой затруднительных лексических норм. Сложность состоит в довольно простом подборе перевода с немецкого на русский язык, и в затруднении обратном – при подборе перевода той же идиомы с русского языка на немецкий. В большинстве случаев семантически близкие эквиваленты зачастую разнятся структурой и значением входящих в них компонентов, к примеру: с глаза на глаз — *unter vier Augen*.

При рассмотрении группы внутриязыковых трудностей их можно разделить на три компонента:

1. *Многозначность слов.* На пример, существительное *der Zug* имеет 20 различных значений: движение, перелет (птиц), процессия, поезд, сквозняк, стремление, дымоход, глоток, вдох, черта, взвод, нарез, растяжение, волочение (провода), построжка, ход (в шахматах), стая, улов, ящик стола, затяжка. Для выбора верного значения необходимо иметь представление, в каком контексте данное слово употребляется.
2. *Специфика словообразования.* Например, немотивированность образования сложных слов (когда употребляется соединительный звук и без него): *der Frühlingswind*, но *der Herbstwind*.
3. Третий компонент состоит в *наличии высокого количества синонимов*, употребление которых имеет свою специфичность, состоящую в разных коннотациях. Для примера можно использовать глагол из немецкого языка, имеющий большое количество синонимов "sehen" (смотреть): *gucken* (смотреть с изумлением, любопытством); *anstaunen* (смотреть с восторгом, нежностью); *beschielen* (смотреть быстро, бегло, тайком) [24].

В ходе анализа зарубежной и отечественной литературы, мы пришли к выводу, что существуют различные подходы к установлению лексических затруднений. Наиболее распространенной и изученной является типология, придающая значение сложности форм, значениям и употреблению слов, которая ведет свое начало от Гарольда Пальмера, английского лингвиста, фонетиста и первооткрывателя в области изучения и преподавания английского языка. В особую категорию, заслуживающую пристального внимания в изучении и преподавании он относит трудности кратких слов, с трудом дифференцирующихся на слух и плохо запоминающихся. В противоположность этому он ставит более легкое усвоение слов, обозначение которых состоит из предметов быта, действий человека или животных и качества этих предметов и действий. Пальмер придает значение также преимуществу конкретных слов перед абстрактными [32].

Американский лингвист Чарльз Фриз, во время изучения типологических особенностей лексики выделил четыре типа слов, из которых два первых, как он считал, проявляют себя наиболее сложными в плане продуктивного усвоения:

- 1) служебные слова,
- 2) слова-заменители,
- 3) слова, выражающие наличие или отсутствие отрицания,
- 4) слова, символизирующие предметы, действия, качества [45].

Американский эксперт по современной лингвистике Роберт Ладо различает типы групп слов с учетом межъязыковой интерференции. К легкоизучаемым словам можно отнести те, которые аналогичны по звучанию и написанию со словами родного языка по форме и значению. В понимании Ладо слова, которые похожи по значению, но различаются формой, составляют норму употребления качества [45].

Типичность лексических значений, которая связывается с родным языком присутствует и в отечественных методиках. Часть авторов в основу градации трудностей возлагают соотношение значения и формы лексического материала, а также характер возникающей из этого межъязыковой интерференции. В соответствии с этим выделяют четыре типа слов:

- 1) слова и словосочетания, структурно не противоречащие друг другу в двух рассматриваемых языках;
- 2) языковые единицы, характерные по форме и содержанию исключительно для изучаемого языка, что ограничивает интерференцию родного языка;
- 3) с большим объемом значений в изучаемом языке в сравнении с родным;
- 4) группы синонимичных слов, высокий объем значения которых компенсируется одним словом родного языка, которое имеет большее число значений [37].

Н.В. Николаевым были выделены 8 типов слов, в которых обучающиеся испытывали трудности усвоения:

1. Интернациональные и заимствованные слова, объём значения которых совпадает в родном и иностранном языках: die Musik, das Theater. В этом случае сложность в понимании и усвоении таких слов состоит в правильном озвучивании, а не в понимании.
2. Производные и сложные слова. В эту группу можно включить сочетания слов, компоненты которых знакомы учащимся: der Lieblingsschriftsteller, die Gemäldegalerie. Эта группа для правильного понимания базируется на полученные ранее знания учащимися.
3. Корневые слова, смысловый объём которых не противоречит объёму соответственных по значению слов в родном языке: der Tisch, der Fichtenbaum, der Stuhl.
4. Слова, содержанием характерные для изучаемого языка: der Herr, das Brandenburger Tor, der Zwinger. Для верного понимания и раскрытия их значения лучше всего использовать толкование на родном языке.
5. Похожие корнями и звучанием, но отличные содержанием: die Familie, das Magazin.
6. Словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых хотя и известны учащимся, но не сходные с компонентами соотнесённых с ними лексических единиц в родном языке. При введении таких слов лучше всего опираться на специально созданный контекст.
7. Лексические единицы, объём значений, которых шире объёма значений соответствующих слов в родном языке: der Jahrmarkt. Семантизация таких лексических единиц предполагает несколько контекстов.

8. Лексические единицы, объём значений которых уже объёма соответствующих слов в родном языке: *der Wortschatz* [29].

Из всего вышеперечисленного можно назвать следующие факторы, обуславливающие трудности активного усвоения слов:

- *совпадение или несовпадение объёма значений слова* родного и немецкого языка;
- *категория связности или свободы слова* по отношению к другим словам изучаемого языка;
- *характер структуры слова*: простые, сложные или производные слова;
- *конкретность или абстрактность значения слова*.

Проведя анализ всех трудностей при обучении лексике, мы можем сделать вывод, что учителю необходимо принимать во внимание следующие рекомендации. Учитель должен оценивать трудность лексических единиц, которые нужно запомнить, и делить их на более или менее однородные группы. Важно выбрать правильные методы введения лексики, подходящие к каждой группе. Во время введения и объяснения лексических единиц необходимо делать упор на моменты, вызывающие трудности, и пытаться с ними справиться. Чтобы избавиться от лексических трудностей следует изолировать сложно запоминающиеся слова друг от друга, включать изученные единицы в сочетания и ассоциативные связи, а также выполнять различные упражнения. Также для формирования лексического навыка учителю необходимо правильно организовать все этапы работы над лексическим материалом.

Процесс усвоения новых слов делится на три этапа:

- 1) ознакомление, которое включает в себя введение и объяснение новых слов;
- 2) первичное закрепление, основанное на тренировке употребления лексических единиц;
- 3) использование слов в речи.

В свою очередь процесс введения лексики подразделяется на две ступени: предъявление лексической единицы и ее объяснение.

Толкование слова протекает при помощи **семантизации**. Проанализировав все значения этого понятия, можем обобщить, что семантизация – это совокупность действий, благодаря которой объясняется значение слова. Существует два способа интерпретации семантики слова, выбор которых зависит от стадии обучения, возрастных особенностей обучающихся, специфики лексической единицы, профессиональной компетенции учителя и возможностей обучения в школе. Традиционно различают переводной и беспереводной способы семантизации, осуществляющиеся с помощью разных приемов [25].

Следующий процесс, этап первичного закрепления новой лексики, проходит с помощью заданий, для которых типичны следующие особенности:

- такие задания должны быть иллюстративными и разъяснительными, за счёт чего они становятся естественной частью объяснения;
- они должны содержать новые слова в знакомой лексической и грамматической среде;
- также учитываются сложные мыслительные процессы, которые способствуют творческому развитию обучающихся [50].

Рассмотрим упражнения, благодаря которым происходит формирование рецептивного лексического навыка. Они имеют следующие речевые установки:

1. Найдите в тексте слова (определите на слух), которые принадлежат к одной теме.
2. Объедините слова по указанному принципу.
3. Найдите в тексте слова-антонимы/ замените выделенные слова в тексте синонимами.



4. Что значат незнакомые слова? Вспомните значение слов, от которых они образованы.
5. Прочитайте (послушайте) предложения и подумайте, что значат интернациональные слова.
6. Дополните предложения как показано в образце.
7. Придумайте примеры с новыми словами [28].

Исходя из этого, можем сделать вывод, что упражнения, формирующие рецептивный лексический навык, характеризуются присутствием мыслительной задачи. При выполнении этих упражнений активизируется мыслительная деятельность обучающихся и вследствие этого уменьшается число лексических ошибок при переходе к связным высказываниям.

Упражнения, формирующие продуктивный лексический навык, реализуются в **условно-речевых ситуациях**. Под условно-речевыми ситуациями понимается особый вид осуществления речевой деятельности обучающихся на уроке в гипотетической жизненной ситуации общения. К таким упражнениям относятся упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию, осуществляемых в условиях специально организованного общения. Они сопровождаются следующими коммуникативными установками:

1. Напишите предложения, используя новые слова, обратите внимание на их последовательность.
2. Найдите конец предложения из представленных вариантов.
3. Сократите (распространите) предложения как показан в образце, используя картинку (вербальные опоры).
4. Напишите вопросы к приведенным ответам по образцу и т.д. [28]

То есть главной целью данных упражнений является составление фраз-высказываний, что способствует активному использованию новой лексики и концентрации внимания на собственных высказываниях и высказываниях одноклассников. Все это является хорошим фундаментом

для овладения различными видами монологических высказываний, которые содержат сообщение на тему, объяснение событий или действий, сочинение монологического текста по теме и т.д. Кроме того, развивается диалогическая речь, подкрепляющаяся такими упражнениями как составление вопросов к тексту с употреблением новой лексики, составление микро-диалогов различного вида, отгадывание задуманного слова и др.

Хочется также отметить, что в формировании и развитии лексических навыков немалую роль играют различные игры. Они тренируют использование новой лексики на этапах первичного и вторичного закрепления. Например, орфографические игры формируют правильное написание новых слов. Также игры на основе мнемотехнических приемов помогают обучающимся быстро запомнить новые лексические единицы [20].

Разучивание песен также является хорошим способом расширения лексического запаса обучающихся. Когда обучающиеся поют песни во время урока хором, индивидуально или парами, развивается навык говорения. Рифмовки и стихи соответствуют возрастным и психологическим особенностям школьников. Их легко запомнить, т.к. они ритмичны и благозвучны, поэтому обучающиеся учат их с удовольствием. Рифма помогает активизировать в устной речи лексико-грамматические структуры. Заучивая стихотворение или рифмовку, обучающиеся получают положительные эмоции, что способствует запоминанию новых слов на долгое время.

Проанализировав данные виды упражнений, которые способствуют первичному закреплению новых лексических единиц, можем сделать вывод, что при таком большом разнообразии важно учитывать возрастные и психические особенности обучающихся.

За процессом первичного закрепления идет процесс включения слов в речевую деятельность. Отечественные методисты разработали систему упражнений, в которую входят:

- 1) **подготовительные упражнения**, которые способствуют преодолению фонетических, лексических и грамматических трудностей;
- 2) **речевые или коммуникативные**, которые играют большую роль для понимания смысла сообщения и сохранения в памяти полученной информации [47].

Первые упражнения направлены на формирование навыка узнавания, осмысления и воспроизведения трудных для восприятия на слух звуков и интонаций. Они также помогают преодолеть трудности, которые связаны с объемом предложения, и способствуют расширению лексической памяти. Такие упражнения улучшают вероятностное прогнозирование и включают в себя грамматические правила.

Главной целью вторых упражнений является формирование коммуникативных умений, которые реализуются за счёт составления плана прослушанного текста, пересказа текста, характеристики действующих лиц и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что основным в процессе изучения иностранного языка является знание слов, т.е. постоянное расширение словарного запаса, и корректное его использование во время коммуникативной деятельности. Однако обучающиеся сталкиваются с трудностями запоминания новой лексики. Поэтому для лучшего формирования лексического навыка учителю необходимо понимать, как правильно спланировать все этапы работы над лексическим материалом, учесть возрастные и психологические особенности школьников, чтобы подобрать соответствующие упражнения.

## 1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся 7 – 8-х классов

В 7-8х классах обучающиеся переживают подростковый период, который характеризуется периодом завершения детства и переходом к

взрослости. Развитый во время учебной деятельности в средних классах школы самоанализ даёт подростку основание заключить, что он уже не ребёнок, а взрослый. Он начинает ощущать себя взрослым и хочет, чтобы общество принимало его самостоятельность и значимость. Главными психологическими потребностями подростка являются общение со сверстниками, желание быть самостоятельным и независимым, принятие личных прав со стороны других людей [30].

Отрочество, как период глобальных психологических и физических изменений, исследовалось в рамках разных направлений западной психологии: психоанализ (З.Фрейд); гештальтпсихология (К.Левин); бихевиоризм (Р.Бенедикт). В отечественной психологии большой вклад в изучение подросткового возраста внесли такие ученые как: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др. Все они как один утверждали, что этот возраст является самым противоречивым.

Л.И. Божович называет весь подростковый период кризисным, периодом «нормальной патологии», и обращает особое внимание на его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых. Проблемы возникают именно потому, что в этом возрасте начинается физическое развитие и половое созревание. Происходят изменения в эндокринной системе. Усиление формирования желез внутренней секреции приводит к возбудимости нервной системы, в поведении это проявляется во вспыльчивости, раздражительности, резкости. Также изменение длины тела, увеличение веса, массы мышц и мышечной силы приводят к угловатости, неуклюжести и потере гармонии в движениях. Эту неуклюжесть подростки пытаются замаскировать развязностью [7].

Не смотря на все эти физические изменения *ведущей деятельностью* в подростковом возрасте продолжает оставаться учебная деятельность. От успеваемости во многом зависит психическое и социальное развитие

подростка. Здесь происходит разделение предметов на нужные, интересные, любимые и на ненужные, интерес к которым снижается. Учение занимает важное место в жизни подростка, однако в психологическом отношении отступает на задний план. Это зависит от того, что ребёнок стремится быть признанным взрослыми как личность, даже если нет конкретного случая утвердить себя среди них.

В своей периодизации психического развития Д.Б. Эльконин называет главной ведущей деятельностью в подростковом возрасте интимно-личностное общение. Деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми начинают становиться самостоятельной сферой жизни. Для подростка важно найти свое место в обществе, быть «значимым». Все это он может реализовать в сообществе сверстников. Общение со сверстниками является основой для построения взаимоотношений, стремления к глубокому взаимопониманию [51].

Д.И. Фельдштейн однако имел другую точку зрения о характере ведущей деятельности подросткового периода. Его идея состоит в том, что на первые позиции выходит общественно полезная деятельность, которая признается и одобряется социумом. К такой деятельности он относит учебно-познавательную, производственно-трудовую, организационно-общественную, художественную и спортивную. Самым главным в этой деятельности является то, что подросток ощущает реальную её значимость [43].

Таким образом, ведущей деятельностью в подростковом возрасте является учебная деятельность. Интимно-личностное общение, общественно полезная деятельность, однако, также играют большую роль в жизни подростка.

Данный возрастной период имеет также свои специфические *особенности поведения*. В связи с тем, что подросток стремится занять удовлетворяющее его место в сообществе сверстников, он склонен к

изменению поведения и ценностей под влиянием суждений людей со стороны. Конформность особенно опасна в ситуации приобщения к асоциальному обществу. Советский психиатр А.Е. Личко в своей книге «Психопатии и акцентуации характера у подростков» пишет, что сосуществование и одновременное присутствие в психике черт детскости и взрослости приводят к сохранению поведенческих реакций, которые обычно преобладают в более младшем возрасте. Он определяет следующие 10 реакций:

1. **Реакция отказа** проявляется в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т.д.
2. **Реакция оппозиции, протеста** отражается в противопоставлении своего поведения требуемому: в демонстративной браваре, в прогулах, побегах, кражах и даже нелепых на первый взгляд поступках, совершаемых как протестные.
3. **Реакция имитации** обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам.
4. **Реакция компенсации** выражается в стремлении восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой. Если в качестве компенсаторной реакции избраны асоциальные проявления, то возникают нарушения поведения. Так, неуспевающий подросток может пытаться добиться авторитета у одноклассников грубыми, вызывающими выходками.
5. **Реакция гиперкомпенсации** обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости — настойчивое стремление к спортивным достижениям, при стеснительности и ранимости — к общественной деятельности и т.д.).

6. **Реакция эмансипации** отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.
7. **Реакция «отрицательной имитации»** проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.
8. **Реакция группирования** объясняет стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.
9. **Реакция увлечения (хобби-реакция)** отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для подростков-мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально – эстетические увлечения, отражающие глубокий интерес к какому-либо определенному предмету, явлению (литературе, музыке, изобразительному искусству, технике, природе и т.п.), могут наблюдаться у подростков обоих полов.

**10. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением** (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.) [22].

Представленные реакции по словам психиатра могут рассматриваться как нормальное поведение для этого возраста, так и патологическое, которое может повлечь за собой не только школьную и социальную дезадаптации, но и потребовать лечебную коррекцию. Критериями аномального поведения являются распространенность этих реакций вне ситуаций и микрогрупп, где они появились, возникновение невротических расстройств и нарушение социальной адаптации в целом. Необходимо своевременное различие патологических и непатологических форм нарушений поведения, так как требуются разнообразные формы педагогической и социальной помощи.

В подростковом возрасте формирование стратегий или способов преодоления проблем и трудностей является важной стороной психического развития. Ряд из них устанавливается еще в детстве для разрешения несложных ситуаций и становится привычными. В подростковом же возрасте они преобразуются, вбирают в себя новый «взрослый» смысл, получают черты самостоятельных, собственно личностных решений при столкновении с новыми требованиями.

Хочется отметить, что в этот возрастной период очень важно уделять внимание поведению подростков, замечать различные отклонения, чтобы предупредить психические расстройства. На данный момент психика подростков еще не сформирована до конца, поэтому ее необходимо направлять в правильное русло [36].

Очень важно также обратить внимание на *особенности психических процессов* подростков 13 – 14 лет. Поскольку их восприятие становится целенаправленным, произвольным, подростки планомерно изучают предметы и явления окружающего мира, анализируют воспринимаемые объекты. Этому возрасту преимущественно произвольное и



послепроизвольное внимание, которое становится управляемым и контролируемым процессом. Подростки умеют быстро концентрироваться и правильно распределять внимание. Память у обучающихся становится полностью интеллектуальной, объем которой становится больше благодаря логическому осмыслению материала. Обучающиеся гораздо лучше запоминают и воспроизводят материал, опираясь на установление смысловых связей. Это говорит о том, что их мнемическая деятельность становится более точной. Мышление становится понятийным, что приводит к появлению различных познавательных интересов. Такие изменения в развитии становятся основой для самообразования. Л.С. Выготский писал, что под влиянием абстрактного мышления у подростков развивается воображение, которое становится субъективной формой мышления [11].

По мнению Л.И. Божович подростки обращены в будущее и невозможность изменить свой образ жизни создает особенный вид воображения – мечты. Они являются типичными для данного возраста и осуществляют ту же функцию, что и игра в дошкольном возрасте [8].

Проанализировав литературу по возрастной психологии, мы убедились в том, что подростковый возраст является периодом сильных изменений. Учебная деятельность, однако, несмотря на все психические и физиологические изменения остается ведущей деятельностью. Обучающиеся 7 – 8-х классов становятся любопытными и внимательно изучают окружающий их мир. В данный возрастной период восприятие становится целенаправленным, внимание контролируемым, мышление абстрактно-логическим и теоретическим, а также развивается воображение. Школьники начинают делить предметы на интересные и неинтересные, мотивация учения и успеваемость зависит от их психического развития. Именно поэтому важно подобрать такие формы обучения, которые будут соответствовать психологическим особенностям и будут направлены на формирование лексических навыков. Поскольку точность мнемической

деятельности в подростковом возрасте увеличивается, одной из таких форм является мнемотехника. Анализ и особенности мнемотехнических приёмов освещены в третьем параграфе первой главы.

### 1.3. Особенности использования мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка

Для успешного развития коммуникативной компетенции, учитель обязан постоянно находиться в поиске эффективных способов активизации познавательной деятельности. Ему необходимо поддерживать увлеченность обучающихся в изучении иностранного языка, повышать мотивацию, тренировать творческое и ассоциативное мышление, а также языковую догадку. Одним из лучших методов для формирования мотивации учения у обучающихся является мнемотехника.

Мнемотехника освещается в научных трудах как зарубежных, так и отечественных психологов и ученых. Однако в настоящее время существуют несколько определений техники запоминания, а именно мнемотехники или мнемоники, которые опираются на разнообразные и многочисленные критерии.

Обратимся к исследованиям отечественных учёных. Например, по мнению Л.С. Выготского, **мнемотехникой** являются приемы запоминания, которые включают использование известных внешних технических средств и направлены на овладение собственной памятью [11].

С позиции учёного В.А. Козаренко: «**Мнемотехника** – это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов». Данное определение, по его мнению, наиболее точно отображает современную мнемотехнику, так как она задействует естественные механизмы памяти мозга и дает полный контроль процесса запоминания, сохранения и припоминания информации [18].

Несмотря на широкую популярность сегодня, мнемотехника была известна уже в древние времена и по результатам многочисленных исследований берет свое начало в 477 году до нашей эры. Считается, что само понятие «мнемоника» было введено Пифагором Самосским в 6 веке до н.э. Существительное «мнемоника» происходит от однокоренного слова Мнемозина – богиня памяти и мать 9 муз в греческой мифологии. Многочисленные изучения также доказывают, что уже древние греки с большим успехом использовали технику запоминания. Применяя различные методы, они развивали способность быстро усваивать объемный, часто бессмысленный материал и показывали свое умение на публичных выступлениях [17].

Первый, дошедший до наших дней труд по технике быстрого запоминания присваивается Цицерону, который получил известность тем, что во время своих насыщенных выступлений никогда не использовал записи. При этом оратор применял множество цифр, имен, фактов, а также довольно часто цитировал. Его метод, ныне метод Цицерона или римская комната, используется и в наши дни для усвоения большого количества информации. Суть метода состоит в том, что при запоминании информации составляется опорный список мест или статичных предметов, находящихся в помещении. Каждому предмету присваивается информация и запоминается в последовательности часовой или против часовой стрелки. Связывать запоминаемую информацию с предметами помещения нужно при помощи ассоциаций, и чем они ярче и образней, тем лучше запомнятся. В начале запоминания можно пройтись в выбранном направлении, чтобы подключилась моторная память. Необходимо запоминать с небольшого количества точек, увеличивая его по мере тренировки. В конце будет достаточно просто окинуть комнату взглядом или представить ее мысленно [16].

Различные способы запоминания информации также исследовал древнегреческий философ Аристотель. Им был разработан метод

ассоциаций, которому он обучал своего ученика Александра Македонского. В основе данной техники лежит спонтанное возникновение образов, и при актуализации одного из них происходит появление другого, что является главным звеном большинства методов эффективного запоминания.

Помимо Цицерона и Аристотеля мнемотехникой интересовался итальянский философ Джордано Бруно. На основе его принципов в 1990 году учёным В.А. Козаренко была разработана современная система запоминания «Джордано». Её суть состоит в том, что при помощи комбинации ограниченного набора приемов запоминается любая информация. Приемы запоминания разделены на четыре этапа:

- 1) кодирование элементов информации в зрительные образы,
- 2) сам процесс запоминания,
- 3) запоминание последовательности информации,
- 4) закрепление информации в мозге [18].

Данная система является наиболее эффективным методом усвоения информации, с которой мы постоянно сталкиваемся в повседневной жизни и во время обучения различным дисциплинам.

Искусство запоминания также совершенствовалось средневековыми монахами, которым было необходимо помнить большое количество богослужебных текстов. В это время знания имели большой вес, поэтому способность сохранять знания в голове имела безусловную ценность.

Во времена Киевской Руси ярким примером мнемотехники является славянская азбука. Название всех букв кириллицы были придуманы с мнемонической целью. А (аз) Б (буки) В (веди) – я буквы знаю; Г (глагол) Д (добро) Е (есть) - письменность есть добро; Р (рцы) С(слово) Т(твердо) – произноси слово твердо. Это еще раз доказывает, что уже с древних времен люди понимали, что мнемотехника облегчает и улучшает запоминание информации.

Ближе к современности мнемоника изучалась вместе с исследованиями психологов. Например, в 1880-е годы немецкий психолог-

экспериментатор Герман Эббингауз поставил перед собой задачу исследовать память обособленно, отделив ее от логического мышления. Он изучал возникновение и удержание в памяти новых ассоциаций, которые не имели связей уже с существующими. Его главной идеей являлись бессмысленные списки слов или слогов, которые он сам заучивал [9].

Что касается исследований отечественных ученых и психологов, то лишь некоторые из них изучали искусство запоминания в советский период. А.Р. Лурия, советский психолог и врач-невропатолог, в течение продолжительного времени наблюдал за памятью «мнемониста», который был способен после единовременного восприятия по порядку запоминать ряды из 100 цифр и более. Этому посвящена его книга под названием «Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста)» [23].

Его коллега, советский психолог, Л.С. Выготский во время исследования опосредованного запоминания детьми слов при помощи картинок, пришел к выводу, что при усвоении опосредованного запоминания, ребенок формирует новую структуру организации и приобретения опыта. Связь между словом и образом памяти, обладающая в этой структуре, предопределена иконическим знаком, карточкой, на которой изображен предмет. Новая структура (образ памяти – слово – знак) основывает и новую структуру опыта [12].

А.Н. Леонтьев совместно с Л.С. Выготским изучал в течение полутора лет С.В. Шерешевского, который имел редкую по своей силе память. В своей книге «Развитие памяти» [21] он пишет, что данное исследование имело большое значение для вскрытия некоторых механизмов, которые не проявляют себя с достаточной ясностью. Это по праву относится и к опирающейся на искусственные мнемотехнические приемы памяти, которая показывает нам существенную структуру всего высшего запоминания.

Советский психолог и педагог П.И. Зинченко в свое время уделил большое внимание области изучения произвольного запоминания. В

понимании психолога непроизвольное запоминание является последовательным итогом познавательной активности, побуждаемой наличием познавательной задачи. Опираясь на эту мысль, П.И. Зинченко изобрел и объяснил ряд впечатляющих эффектов памяти, которые позже также исследовались и приобрели запоминающиеся названия в когнитивной психологии [15].

Надо признать, что советские методисты, дидакты и учителя считали мнемоприёмы неосознанным усвоением учебного материала. В связи с этим педагоги и преподаватели не распространялись об использовании искусственного запоминания, что стало причиной отсутствия хорошей мнемонической копилки «классических приемов». Однако, в конце 80-х годов 20 века начали печатать издания, которые вместе с интересным материалом включали в себя и элементы мнемотехники. В конце 1990-х годов некоторые методисты уже сознательно стали акцентировать свое внимание на мнемоматериале. И эти уникальные находки по крупицам разбросаны в книгах, журналах, на уроках учителей – словесников. Как правило, это небольшие по объему книги или статьи в методических изданиях.

В наши дни мнемотехника активно используется учителями на уроках иностранного языка, так как ее основы лежат на нескольких простых принципах, и она помогает контролировать процесс запоминания и воспроизведения информации. Также причиной этого является и то, что многие авторы учебников не рассматривают проблему запоминания лексики. При изучении нового материала обучающимся дается более 20 неизвестных лексических единиц, а не 5 – 7, которые они могут запомнить. Поэтому учителя прибегают к мнемоприёмам, которые не только тренируют память, но и повышают успеваемость.

В своем запасе на сегодняшний день мнемотехника имеет большое количество приёмов, которые помогают формировать лексические навыки, такие как:

- создание квази-слов,
- рифмизация,
- метод парных ассоциативных связей,
- метод фонетических ассоциаций.

Рассмотрим данные приемы более детально. Для начала обратимся к методу создания квази-слов, который сначала активно использовался Петером Генрихом, немецким учителем, на уроках немецкого языка, а затем стал популярным среди других учителей. Квази-словами он называет ненастоящие, придуманные слова, несуществующие в языке [2]. С помощью таких слов он предлагает быстро запомнить суффиксы, которые указывают на род существительных. Суть приема состоит в том, что сначала учитель представляет обучающимся суффиксы, относящиеся к мужскому роду: **-ig, -ling, -or, -smus**; женскому роду: **-heit, -ung, -keit, -ei, -schaft, -tion, -tät, -ik** и среднему роду: **-tum, -chen, -ma, -ment, -um, -lein**. Затем из этих суффиксов придумываются несуществующие в языке слова и с артиклем того рода, на который указывают данные суффиксы: **der Ig-ling-or-(i)smus, die Heit-ung-keit-ei-schaft-tion(i)-tät-ik, das Tum-chen-ma-ment-um-lein**. Далее задача учителя состоит в том, чтобы придумать вместе с обучающимися какую-то историю для яркой ассоциации выдуманных слов и нарисовать картинки, так они смогут припоминать и воспроизводить информацию. Например, можно сказать, что **der Iglingor(i)smus** – это вирус, который прилип ко многим немецким словам, на картинке нужно изобразить, что у вируса большие ИГлы, как у ежа. Это поможет обучающимся вспомнить первый слог названия «новой» бактерии, против которой ищет вакцину женщина, работающая в институте – **die Heitungkeiteischafft(i)tätik**. Далее придумываем еще одно доброе существо **das Tumchenmamentumlein**. Его можно изобразить похожим на ТУМан и сказать, что, подсказав нужный артикль, оно тут же растворяется в воздухе. Это будет способствовать вспоминанию первого слога.

Таким образом, русское слово «вирус» относится к существительному мужского рода, что позволит сделать заключение о том, что в немецком языке такие суффиксы как **-ig, -ling, -or, -smus** имеют существительные мужского рода. Женщина, работающая в институте, будет указывать, что суффиксы **-heit, -ung, -keit, -ei, -schaft, -tion, -tät, -ik** принадлежат существительным женского рода. И наконец доброе существо, имеющее в русском языке средний род, говорит о том, что суффиксы **-tum, -chen, -ma, -ment, -um, -lein** показывают на средний род немецкого слова.

На наш взгляд, однако, данный метод подойдет не для всех возрастных категорий, т.к. выдуманные слова получаются очень длинными и трудновыговариваемыми. Это может составить большую трудность для младших школьников, поскольку они могут коверкать квази-слова, что влечет за собой неправильное запоминание суффиксов. Именно поэтому в первую очередь учитель должен учесть возраст обучающихся. В том случае, если ученики способны запомнить несуществующие слова, учителю необходимо проговорить их вместе с ними и убедиться, что они произносятся правильно.

Следующий способ запоминания новых лексических единиц называется **рифмизация**. Такой способ эффективен особенно у средних школьников, так как в этом возрасте развиваются абстрактное мышление и воображение [42]. Это сыграло важную роль в выборе данного приема для более эффективного формирования лексического навыка у обучающихся. По нашему мнению, однако, это один из сложнейших и подходящих не всем учителям мнемотехнических приемов, т.к. он требует творческого подхода и умения складывать стихи. Тем не менее в другом случае можно воспользоваться уже заготовленными шаблонами, придуманными другими педагогами. Ниже приведем несколько примеров рифмовок.

1. «Окно – das Fenster, стол – der Tisch, ты по-немецки говоришь.»
2. «Царь зверей, мы знаем слово! Ну, конечно, это Löwe!»
3. «По реке плывет он Нил! Это длинный Krokodil!»



4. «Mutter - мама, Bruder – брат, по-немецки говорят!

Vater – папа, Opa – дед, торопитесь на обед!

Oma – бабушка моя, Schwester – старшая сестра!

Die Familie – семья, das bin ich - а это Я.»

Не менее эффективен при изучении лексики немецкого языка **метод парных ассоциативных связей**. При запоминании слов «links» (Левый, слева), «rechts» (Правый, справа) обращается внимание обучающихся на похожесть звучания. Это так называемая звуковая ассоциация: в русском и немецком слове есть буква «л» и «р». При произношении слов «lang» (длинный), «kurz» (короткий) – обращаем внимание на долготу и краткость произношения [46].

Одним из лучших, на наш взгляд, способов запоминания новых лексических единиц является **метод фонетических ассоциаций**. Усвоение иностранных слов происходит при помощи созвучных слов родного языка. Далее между двумя существительными устанавливается связь, которая образует из объектов, не имеющих сходства, единое целое. Такая связь может иметь сказочный или фантастический характер. Сюжетные картинки с парадоксальными, смешными, утрированными образами, деталями врезаются в памяти обучающегося и всплывают в ней при произнесении соответствующего слова [14].

Для наглядности приведем несколько примеров таких связей. Чтобы запомнить немецкое слово «die Butter» (масло), нужно подумать, с каким русским словом оно созвучно, например, со словом «Бурёнка». Далее придумываем яркий сюжет: «Бурёнка взбивает ногой масло». После того, как мы озвучили ситуацию, у обучающихся должен сложиться ассоциативный ряд: «Бурёнка» — это слово «die Butter», которое необходимо запомнить, а «масло» перевод этого слова. Ещё одним наглядным примером может послужить запоминание немецкого слова «die Brücke» (мост), которое по звучанию совпадает с русским словом «брюки».

Вместе с обучающимися мы можем представить картину, что река разделяет город на две части, а между ними есть мост, похожий на брюки.

По нашему мнению, у данного приёма есть ряд минусов. Например, не ко всем словам можно подобрать созвучия. Самым большим недостатком этого метода являются возможные ошибки в произношении.

Кроме того, метод ассоциаций имеет большое количество плюсов. Во-первых, с его помощью можно запоминать слова любой сложности. Во-вторых, было доказано, что, в то время как обучающиеся находятся в активном поиске собственных ассоциаций, процесс понимания и усвоения нового лексического материала проходит быстрее и с большей эффективностью. В-третьих, данный прием развивает образное мышление, делая уроки разнообразными, и мотивирует к получению рефлексивных знаний. Также большое внимание уделяется формированию у обучающихся коммуникативных умений. Всё это послужило основанием для выбора данного мнемотехнического приёма для более успешного формирования лексического навыка у обучающихся.

Не смотря на высокую эффективность всех мнемотехнических приемов для того, чтобы уметь их правильно использовать на уроках иностранного языка, учитель должен принимать во внимание возрастные особенности и возможности обучающихся. Важно также понимать, что, только воспроизведение по памяти дает эффект быстрого и качественного запоминания новых слов. И многократный просмотр материала в учебнике называется повторным восприятием информации, а не повторением. Мнемотехника четко разделяет эти два процесса. Здесь повторением является воспроизведение информации только по памяти. Во время повторного восприятия информации из учебника она поступает в мозг, а при припоминании формируется мозгом, т.е. выводится из него.

Таким образом, изучив труды психологов и ученых, мы можем сделать вывод, что мнемотехника давно применяется во многих областях. Интерес к мнемотехнике в настоящее время не угас, а наоборот набирает

популярность. С точки зрения психологии, искусство запоминания исследовано давно глубоко и серьезно (наряду с такими психологическими понятиями, как память, запоминание), но в плане педагогики актуальным остается вопрос о рациональном его использовании при обучении школьников различных возрастов. Использование на уроках немецкого языка эффективных способов развития ассоциативной памяти и некоторых мнемонических приемов позволяет улучшить качество знаний и добиться стопроцентной успеваемости, повысить мотивацию к изучению немецкого языка, развить познавательные интересы.

### Выводы по первой главе

1. Лексика играет важную роль при формировании речевой деятельности. Поэтому лексическому аспекту, а особенно формированию лексического навыка, уделяется большое внимание.

Под лексическим навыком понимается способность выбора слова в зависимости от конкретной задачи и включения его в речь. В обучении иностранному языку выделяют продуктивные и рецептивные лексические навыки, которые позволяют овладеть значением слова, его формой и уметь его употреблять в контексте.

Зарубежные и отечественные учёные отмечают, что обучающиеся во время усвоения лексики сталкиваются с такими трудностями, как совпадение или несовпадение объема значений слова в родном и иностранном языке, категория связности или свободы слова, характер структуры слова, конкретность или абстрактность значения слова. Для того, чтобы закрепление новых слов проходило быстрее, учителю необходимо обращать внимание на трудности лексических единиц, правильно организовать процесс их введения и усвоения, подобрать упражнения, которые будут соответствовать возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

2. Обучающиеся 7 – 8-х классов имеют психолого-педагогические особенности. В этом возрасте подростки переживают сильные физические и психические изменения. Однако ведущей деятельностью остается учебная деятельность. Целенаправленное восприятие и развивающееся воображение становятся основополагающими при обучении. Мотивация учения и успеваемость зависят от способности саморегуляции учебной деятельности, отношения к предмету и характера взаимоотношений обучающегося с участниками учебного процесса.

3. При формировании лексического навыка у обучающихся 7 – 8-х классов эффективно использовать мнемотехнику, которая основана на запоминании новой информации с помощью специальных способов и приемов. Существуют такие мнемотехнические приемы, как система запоминания «Джордано», создание квази-слов, методы парных ассоциативных связей. Однако при обучении обучающихся 7 – 8-х классов лексическому навыку наиболее эффективными являются рифмизация и метод фонетических ассоциаций, т.к. они хорошо развивают абстрактное мышление и воображение. Данные способы развивают образное мышление, делают изучение немецкого языка интересней и повышают заинтересованность в изучении немецкого языка.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРИМЕНЕНИЮ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 7 – 8-х КЛАССАХ**

### **2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы**

Эксперимент играет большую роль в научных исследованиях и является двигателем прогресса в науке. Слово происходит из латинского языка и означает «проба», «опыт». На протяжении истории научный эксперимент считался эффективным методом для подтверждения или опровержения теорий.

По мнению Л.В. Ляховицкого методика является относительной педагогической наукой, которая исследует цели, содержание, методы и средства обучения, а также эффективные способы обучения и воспитания [24].

Р.К. Миньяр-Белопучев утверждал, что методика – это раздел дидактики, который занимается исследованием уже имеющихся и новых методов преподавания иностранного языка [39].

Сегодня методика относят к самостоятельным наукам, т.к. есть ряд факторов, которые являются тому подтверждением. Основными факторами считаются закономерность процесса обучения иностранному языку и специфика данного предмета, которая направлена на развитие коммуникативных навыков.

А.Н. Щукин объектом исследования называет взаимосвязь учителя и обучающегося, во время которой у обучающегося формируется умение общаться на иностранном языке. Предметом исследования являются знания и умения, приобретенные за время существования методики как науки. Эти знания и умения включают в себя методические рекомендации, методы, средства и теории обучения [50].

Методика обучения иностранному языку состоит из ряда компонентов: система, подход, метод, прием и средства обучения.

Системой обучения в методике принято называть комплекс компонентов учебного процесса, которые оказывают влияние на подбор учебных материалов и способы их применения на уроке. В представлении М.В. Ляховицкого система обучения является целостной моделью образовательного процесса и соответствует определенной методической концепции. Помимо целей и задач обучения, его содержания и процесса важную роль в системе обучения также играют подход, принцип, метод и средство [24].

Термин подход к обучению был введен английским методологом А. Энтони. По его мнению, подходом является совокупность предположений и теорий об обучении и изучении языка [1]. И.Л. Колесникова и О.А. Долгина обозначают подход к обучению как осуществление ведущей, доминирующей идеи обучения на практике. Данная идея реализуется в форме конкретного плана при помощи того или иного метода обучения. В связи с этим один подход может состоять из множества методов, однако между подходом и методом должна наблюдаться логическая связь [19]. Таким образом, можно сделать вывод, что подход – это субъективное мнение, определенный взгляд на обучение, позиция в преподавании, которая направлена на особенности личности.

В методике обучения иностранным языкам принципами обучения называют положения, определяющие содержание, характер обучения, организационные формы и методы учебного процесса и соответствующие направлению обучения. Выделяют следующие дидактические принципы: научность, наглядность, доступность, сознательность и активность, систематичность и последовательность, прочность, связь теории с практикой [44].

Метод включает в себя прием обучения, который в свою очередь является действием или способом для тренировки и активизации

конкретных навыков обучающихся. Так, например, к приемам для ознакомления со значением новых слов относятся перевод, наглядность или дефиниция. Для каждого метода существует своя система приёмов, однако одни и те же приемы могут использоваться в разных методах. Из этого следует, что рациональное комбинирование приемов в контексте одного метода делает его эффективным.

Средствами обучения называют все предметы, приспособления и инструменты, которые используются во время учебного процесса, от учебника и тетради до компьютера и различных дополнительных материалов.

Отечественные и зарубежные ученые трактуют понятие «метод обучения» по-разному. Обратимся к словам Ю.К. Бабанского, который утверждает, что методы обучения являются способами совместной деятельности учителя и обучающихся и эти способы направлены на решение комплекса задач учебного процесса [5].

И.П. Подласый описывает методы как сочетание путей и способов достижения результатов и решения задач образования [34].

По мнению В.Оконь метод обучения – это испытанная и постоянно функционирующая организация деятельности учителей и обучающихся, сознательно осуществляющаяся с целью изменений в личности обучающихся [31]. Согласно определению В.И. Андреева методы обучения с одной стороны относятся к методам преподавания, с другой стороны к учению [4].

В методологии очень важную роль играют методы исследования. Учителю необходимо уметь использовать как можно большее количество методов исследования, чтобы с их помощью регулярно находить эффективные способы обучения и новые решения. Если учитель хорошо владеет методикой преподавания, то ему легко удастся выбирать и комбинировать разные методы и их элементы, подходы и принципы

преподавания, обращая внимание на индивидуальные потребности обучающихся.

В методике существует 6 видов методов исследования:

- 1) теоретический анализ литературных источников,
- 2) изучение и обобщение положительного педагогического опыта,
- 3) научно-фиксированное наблюдение,
- 4) пробное обучение,
- 5) опытное обучение,
- 6) методический эксперимент.

В выпускной квалификационной работе в качестве главного метода исследования был использован эксперимент.

Слово «эксперимент» имеет большое количество определений. На пример, А.В. Ахутин описывает эксперимент как вид опыта с познавательным, целенаправленно исследовательским, методическим характером, проводимый в специально заданных, воспроизводимых условиях посредством их контролируемого изменения [10].

В педагогике М.М. Поташник определяет эксперимент точно направленной и контролируемой деятельностью, которая создает и испытывает новые технологии обучения, воспитания, развития детей, управления школой [35].

По мнению М.Н. Скаткина педагогическим экспериментом является метод познания, исследующий педагогические явления, факты, опыт [48].

И.Ф. Харламов дает следующее определение педагогическому эксперименту. На его взгляд это особого рода организация педагогической деятельности учителей и учащихся, направленная на контроль и подтверждение заранее разработанных предположений или гипотез [38].

Другое определение дает И.П. Подласый [34]. Согласно его формулировке, педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт, целью которого является преобразование педагогического процесса в точно предусмотренных обстоятельствах.



Проанализировав большое количество понятий слова «эксперимент», мы можем сделать вывод, что эксперимент является деятельностью, в процессе которой взаимодействуют субъект и объект исследования. В то время как цель субъекта реализуется под совместным влиянием различных средств, объект испытывает изменения. Целями эксперимента являются подтверждение, опровержение или получение знания.

С.Ф. Шатилов выделил такие виды педагогического эксперимента:

- в зависимости от цели: разведывательный (поисковой), основной (базовый), повторный (дополнительный, проверочный);
- в зависимости от условий: естественный (классный), лабораторно-групповой, индивидуальный;
- в зависимости от методики проведения: традиционный, перекрестный;
- в зависимости от сроков: длительный (систематический), кратковременный (эпизодический) [47].

Проведенный эксперимент является по цели – основной; по условиям – естественный; по срокам – кратковременный; по методике проведения – традиционный.

В эксперименте мы руководствовались следующей целью: изучение эффективности использования мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах. Для достижения данной цели были выполнены следующие задачи:

1. Был изучен психолого-педагогический материал по теме нашего исследования.
2. Нами было раскрыто понятие «лексический навык» и изучены особенности его формирования в 7 – 8-х классах.
3. Был разработан комплекс мнемотехнических приемов, основанный на соответствующих темах курса немецкого языка в 7 – 8-х классах, и был проведен эксперимент по его апробации.

4. Мы проанализировали эффективность применения мнемотехнических приемов для формирования лексических навыков на уроке немецкого языка.

Ход нашего эксперимента соответствовал плану проведения экспериментальной работы по М.М. Поташнику:

1. На первом диагностическом этапе проводился анализ, была определена проблема и обоснована актуальность нашего будущего эксперимента.
2. На прогностическом этапе мы поставили цель работы, создали программу опытно-экспериментальной работы, обусловили критерии и способы анализа, спрогнозировали результаты в виде предложенной нами гипотезы.
3. Во время организационного этапа была подобрана материально-техническая база и распределены функции между участниками экспериментальной работы.
4. В ходе практического этапа проводился эксперимент и сопутствующие манипуляции, такие как мониторинг экспериментальной деятельности.
5. На этапе обобщения проводилась обработка данных.
6. Внедренческий этап отвечает за распространение и реализацию созданной апробированной технологии, что мы планируем осуществить в будущем [35].

Разработанный нами комплекс мнемотехнических приёмов был экспериментально применён в 7 – 8-х классах МАОУ «Гимназия №96» города Челябинска в 2020 – 2021 учебном году на протяжении трёх недель.

В следующем пункте описывается ход и содержание эксперимента.

2.2 Ход, содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по применению комплекса мнемотехнических приёмов для формирования лексических навыков на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.

Разработанный комплекс мнемотехнических приёмов был экспериментально применён в 7Б и 7В классах МАОУ «Гимназия №96» города Челябинска в 2020 – 2021 учебном году в течении трёх недель. В эксперименте участвовало 28 человек: 13 в контрольной группе и 15 в экспериментальной группе.

Во время организационного этапа эксперимента было проведено наблюдение за обучающимися на уроках в течение первой недели практики, мы проанализировали работы обучающихся, а также провели консультации и беседы с учителем немецкого языка. Тем самым нами были определены 2 класса-участника эксперимента, у которых почти одинаковый уровень успеваемости. Это контрольная группа – 7В класс, 13 человек; экспериментальная группа – 7Б – класс, 15 человек.

По окончании первой недели практики был проведен первичный срез, целью которого являлось определение уровня сформированности лексических навыков в обоих классах.

Для составления контрольного среза была проанализирована пройденная в текущем учебном году тема: «Nach den Sommerferien» («После летних каникул»). Ниже приведены задания контрольного среза.

Задание 1. Впишите недостающие буквы в пропуски.

der Ur\_au\_, die B\_den\_ch\_tze, sich e\_ho\_\_n, ve\_b\_in\_en, si\_nv\_\_l, die Ro\_ls\_\_u\_e, n\_tz\_ic\_, das Fe\_ien\_ag\_r.

Задание 2. Сопоставьте немецкое слово из левой колонки с его русским эквивалентом из правой колонки.

Таблица 1 – Установление соответствий между лексическими единицами

<i>Немецкое слово</i>	<i>Русское слово</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
1) gefallen	a) отпуск
2) sinnvoll	b) проводить время
3) klappen	c) полезный
4) sich erholen	d) со смыслом
5) Zeit verbringen	e) нравиться
6) der Urlaub	f) отдыхать
7) nützlich	g) удаваться

Задание 3. Заполните пропуски, используя данные слова.

...der Urlaub..., ...auf dem Lande..., ...das Ferienlager..., ...der Walkman..., ...die Grenze..., ...die Wanderung..., ...die Muttersprache..., ...die Rollschuhe..., ...die Bodenschätze.

Letzten Sommer bin ich mit meinen Eltern in den \_\_\_\_\_ gefahren. Wir waren im Norden Italiens an der \_\_\_\_\_ zu Österreich. Ich habe erfahren, dass es hier viele \_\_\_\_\_ gibt.

Diesen Sommer habe ich \_\_\_\_\_ verbracht. Dort wohnen meine Großeltern. Sie haben mir einen \_\_\_\_\_ zum Geburtstag geschenkt, denn ich höre Musik sehr gern.

Nächsten Sommer möchte ich ins \_\_\_\_\_ fahren. Ich habe ein Mädchen kennengelernt. Es heißt Magdalena. Magdalena kommt aus Deutschland. Ihre \_\_\_\_\_ ist Deutsch. Sie fährt auch ins Ferienlager, deshalb machen wir zusammen eine \_\_\_\_\_ und fahren \_\_\_\_\_.

Задание 4. Ответьте на вопросы полными предложениями, используя все предложенные слова.

...im Ferienlager..., ...nützlich..., ...sich erholen..., ...Rollschuhe fahren..., ...auf dem Lande..., ...sinnvoll..., eine Wanderung machen.

Wo kann man die Sommerferien verbringen?

\_\_\_\_\_

Was kann man in den Sommerferien machen?

---

## Wie waren die Sommerferien?

---

Контрольный срез состоял из четырех заданий, на его выполнение отводилось 45 минут. Результаты контрольного среза оценивались по пятибальной шкале, оценка ставилась согласно следующим критериям:

- на оценку «5» допускалось не более одной ошибки в каждом задании;
- на оценку «4» - по 2-3 ошибки;
- на оценку «3» - по 4-6 ошибок;
- за 7 и более ошибок в диктанте ставилась оценка «2».

Итоговая оценка определялась путём вычисления среднего арифметического и округлялась в пользу обучающегося.

Результаты предэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в контрольной и экспериментальной группе представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты предэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в контрольной и экспериментальной группе

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1. Виктория И.	4	1. Аксанна Д.	4
2. Георгий К.	2	2. Злата И.	5
3. Валерия К.	4	3. Татьяна К.	3
4. Карина Н.	4	4. Софья М.	4
5. Виктория П.	3	5. Регина Н.	2
6. Олеся П.	4	6. Дарья О.	4
7. Анастасия П.	3	7. Таисия П.	3
8. Антонина Р.	5	8. Алексей П.	4
9. Лука С.	2	9. Виктория С.	4
10. Арина Сол.	3	10. Мария Т.	3
11. Арина Стор.	4	11. Иван Т.	4
12. Софья Т.	5	12. Софья Т.	5
13. Мария У.	3	13. Анастасия Ш.	2
14. Мария Ш.	5		
15. Ксения Ш.	5		

Анализ полученных результатов в ходе предэкспериментального среза показал примерно одинаковый уровень сформированности лексических навыков в контрольной и экспериментальной группах, что наглядно представлено на рисунках 1 и 2. Процентная доля оценки «2» в экспериментальной группе – 14%, оценки «3» – 21%, оценки «4» – 36%, оценки «5» - 29%. Для контрольной группы данные показатели соответственно равны: оценки «2» – 15%, оценки «3» – 23%, оценки «4» – 46%, оценки «5» - 16%. Средний балл в экспериментальной группе составлял 3,73, в контрольной группе – 3,61.

#### Экспериментальная группа

■ Оценка "5" ■ Оценка "4" ■ Оценка "3" ■ Оценка "2"

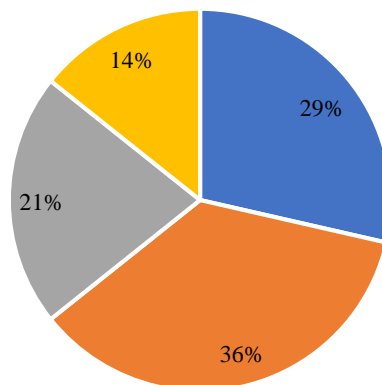


Рисунок 1 – Диаграмма результатов предэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в экспериментальной группе

### Контрольная группа

■ Оценка "5" ■ Оценка "4" ■ Оценка "3" ■ Оценка "2"

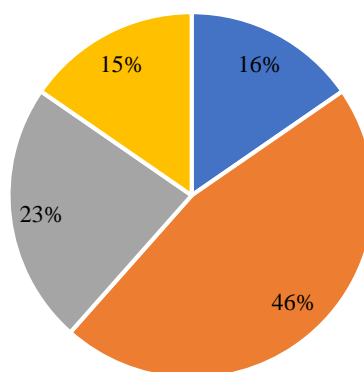


Рисунок 1 – Диаграмма результатов предэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в контрольной группе

Далее в ходе практического этапа обучение в контрольной группе происходило с помощью применения традиционной методики преподавания, предлагаемой авторами УМК «Deutsch» Бим И. Л., Рыжова Л. И., Садова Л. В., Москва «Просвещение» 2013 г. Языковой материал и упражнения по его овладению в контрольной группе были целиком взяты из 2 главы данного УМК. Обучение же в экспериментальной группе было построено на основе мнемотехнического подхода.

В приложениях 1 – 13 содержится разработанный комплекс мнемотехнических приёмов для более эффективного формирования лексических навыков на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах. Представленный комплекс мнемотехнических приёмов носит универсальный характер, его можно применять как в 7-ом так и в 8-ом классах.

При выборе тем мы ориентировались на школьную программу и школьный учебник «Deutsch» [26]. В ходе эксперимента нами были использована одна тема в рамках школьного курса: «Моя Родина».

Рассмотрим комплекс мнемотехнических приёмов на тему «Моя Родина» и этапы работы с ними.

На первом уроке для введения новых лексических единиц учитель использовал метод фонетических ассоциаций. Суть данного метода – это создание связей между немецким и русским словом, звучание которых похоже, но значения различны, и закрепление данных связей с помощью ярких картинок. Также вместе с этим придумывается фраза или предложение, в котором зашифровывается перевод нового слова. Благодаря тому, что фонетические ассоциации подкреплены картинками, воспринимаемые образы запоминаются быстрее.

Например, на слайд выводится новое прилагательное «vielfach» вместе с картинкой, на которой изображены студенты разных национальностей, к картинке прилагается подпись «На *филфак(е)* учатся *многообразные* студенты» (рисунок 3). Немецкое прилагательное «vielfach» созвучно с русским сокращением «филфак», поэтому у обучающихся возникает фонетическая ассоциация. Для того, чтобы они смогли запомнить перевод нового прилагательного, мы зашифровали его значение с помощью данного предложения, в котором выделены слова «vielfach» и «многообразные». Это позволяет обучающимся догадаться о переводе слова. Такая связь прилагательного и ярких образов способствует созданию прочных ассоциативных связей. При дальнейшем припоминании подписи, в памяти всплывает новое слово и его значение.



Рисунок 3 – Мнемотехнический приём к слову «vielfach»



Часть лексических единиц по теме «Моя Родина» вводились с помощью метода рифмовок. Для каждого нового слова составлялась отдельная рифмовка, сочетающая в себе новое немецкое слово и перевод на русский язык, или с помощью рифмовки можно было догадаться о значении слова, т.к. она подкрепляется картинкой. Например, «Я привык здесь *wohnen*, *sich an Akkusativ gewöhnen*» (рисунок 4). Данный метод помогает преодолеть трудности понимания новых немецких слов, так как рифмовки написаны на русском языке. С помощью ярких рифмовок у обучающихся развивается память, образное мышление и творческие способности, благодаря чему они смогут быстро воспроизвести в памяти нужное слово и применить его в языковой деятельности.



Рисунок 4 – Мнемотехнический приём к слову «*sich an Akk. gewöhnen*»

Для закрепления новых лексических единиц мы выбрали упражнения на сопоставление (таблица 3). На экране появлялся слайд с двумя колонками, в первой колонке картинка, во второй новое слово. Обучающимся было необходимо соединить слово с картинкой, обозначающей его.

Таблица 3 – Установление соответствия между рисунками и лексическими единицами

Рисунок	Слово
	a) die Blüte
	b) die Wiese
	c) die Heimat
	d) das Feld
	e) das Tal


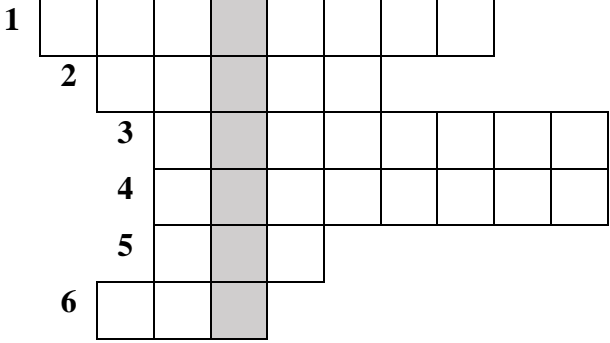





Следующим заданием было «Lückentext» (таблица 4), которое заключалось в том, чтобы обучающиеся вместо картинок вписали в текст соответствующие слова.

Таблица 4 – Замена рисунков лексическими единицами («Lückentext»)

Первая часть предложения		Вторая часть предложения	
Ich liebe meine			
Im		ist hier alles schön.	
Besonders mag ich			
Im Herbst sind alle Felder			
Ich		mich hier wohl.	

Для повторного закрепления лексических единиц на следующем уроке учитель провел игру-соревнование. Первым заданием был кроссворд (таблица 5). Обучающимся было предоставлено пронумерованное поле для кроссворда, на слайд выводились картинки с мнемотехническими по порядку соответственно. Обучающиеся должны были, используя мнемотехнический приём, записать правильное слово.

Таблица 5 – Решение кроссворда с использованием изучаемых лексических единиц на основе мнемотехнических приёмов

Слово	Кроссворд
<p>1. Im Frühjahr <b>покупаю я футляр</b></p> 	
<p>2. Лиза пасёт коров на Wiese</p> 	
<p>3. На филфак <b>учатся многообразные студенты</b></p> 	
<p>4. В этой окрестности <b>есть умный бункер</b></p> 	
<p>5. Лариса Долина <b>steht im Tal</b></p> 	
<p>6. Ортодонт <b>ищет место для работы</b></p> 	

Второе задание называлось «Magisches Quadrat» (рисунок 5), которое заключалось в поиске семи слов на тему «Моя Родина».

F	H	J	F	E	L	D	V
H	E	I	M	A	T	S	Ö
U	M	G	E	B	U	N	G
Ü	A	X	K	L	R	L	M
O	N	Z	Y	Ü	G	Ö	D
R	K	X	D	T	A	L	O
T	D	L	K	E	C	W	Q
W	I	E	S	E	H	M	S
F	R	Ü	H	J	A	H	R

Рисунок 5 – Поиск зашифрованных слов («Magisches Quadrat»)

Для третьего задания класс был поделен на 3 команды. На доске были вывешены листы с определенными артиклями «der, die, das». Каждой команде была выдана мухобойка. Учитель выводил на экран слово, один из участников команды должен был быстрее всех «хлопнуть» по правильному артиклю. Побеждала та команда, которая выбрала наибольшее количество правильных артиклей.

Последним заданием было составление «синквейна» на тему «Моя Родина». При составлении синквейна обучающиеся придерживались следующих правил: 1 строка – одно существительное, выражающее главную тему; 2 строка – два прилагательных, выражающие главную мысль; 3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы; 4 строка – фраза, несущая определенный смысл; 5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

После проверки выполненных упражнений учитель поясняет домашнее задание. Обучающимся необходимо нарисовать рисунок на тему «Моя Родина» и описать её, используя изученную лексику.

По окончании эксперимента с использованием мнемотехнических приёмов на уроках в контрольной и экспериментальной группах был проведён повторный контрольный срез, который включал задания,

подобные заданиям предэкспериментального среза. Далее представлены задания постэкспериментального контрольного среза.

Задание 1. Впишите недостающие буквы.

sich gew \_ hnen, die H \_ \_ mat, das Fr \_ h \_ ahr, d \_ \_ Wiese, die Um \_ eb \_ ng, sich \_ ohl f \_ hlen, d \_ \_ Feld, r \_ \_ f, vie \_ \_ ach.

Задание 2. Сопоставьте немецкое слово из левой колонки с его русским эквивалентом из правой колонки.

Таблица 6 – Установление соответствия между лексическими единицами

Немецкое слово	Русское слово
1) die Blüte	a) поле
2) das Frühjahr	b) долина
3) das Feld	c) Родина
4) vielfach	d) луг
5) sich wohl fühlen	e) цветение
6) die Wiese	f) окрестность
7) reif	g) привыкать
8) die Heimat	h) созревший
9) das Tal	i) многообразный
10) sich gewöhnen	j) весна
11) die Umgebung	k) чувствовать себя хорошо

Задание 3. Вставьте пропущенные слова. Поставьте глаголы в правильную форму.

...reif..., ...Blüten..., ...Heimat..., ...Ort..., ...fühlen..., ...Frühjahr..., ...gewöhnen..., ...Wiesen...

Ich liebe meine \_\_\_\_\_. Im \_\_\_\_\_ ist hier alles schön. Besonders mag ich \_\_\_\_\_. Im Sommer riechen vielfache \_\_\_\_\_ nach dem Nektar. Im Herbst sind alle Felder \_\_\_\_\_. Ich \_\_\_\_\_ mich hier wohl. Meine Heimat ist ein \_\_\_\_\_, an den ich mich \_\_\_\_\_.

Задание 4. Выразите своё мнение о том, что такое Родина для каждого человека (3-4 предложения).

На этапе обобщения эксперимента после проверки контрольного среза проводилась обработка данных. Результаты постэкспериментального контрольного среза в обеих группах на выявление уровня сформированности лексического навыка по пройденной теме отражены в таблице 7 и на рисунках 6, 7. В таблице 7 цветом выделены те обучающиеся, которые улучшили свой результат по итогам постэкспериментального среза.

Таблица 7 – Результаты постэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в контрольной и экспериментальной группах

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Обучающийся	Оценка	Обучающийся	Оценка
1	2	3	4
1. Виктория И.	4	1. Аксанна Д.	4
2. Георгий К.	2	2. Злата И.	5
3. Валерия К.	4	3. Татьяна К.	4
4. Карина Н.	5	4. Софья М.	4
5. Виктория П.	4	5. Регина Н.	3
6. Олеся П.	5	6. Дарья О.	5
7. Анастасия П.	4	7. Таисия П.	3
8. Антонина Р.	5	8. Алексей П.	4
9. Лука С.	2	9. Виктория С.	4
10. Арина Сол.	4	10. Мария Т.	3
11. Арина Стор.	4	11. Иван Т.	4
12. Софья Т.	5	12. Софья Т.	5
13. Мария У.	4	13. Анастасия Ш.	2
14. Мария Ш.	5		
15. Ксения Ш.	5		



Экспериментальная группа показала лучшие результаты, что наглядно представлено на диаграмме (рисунок 6).

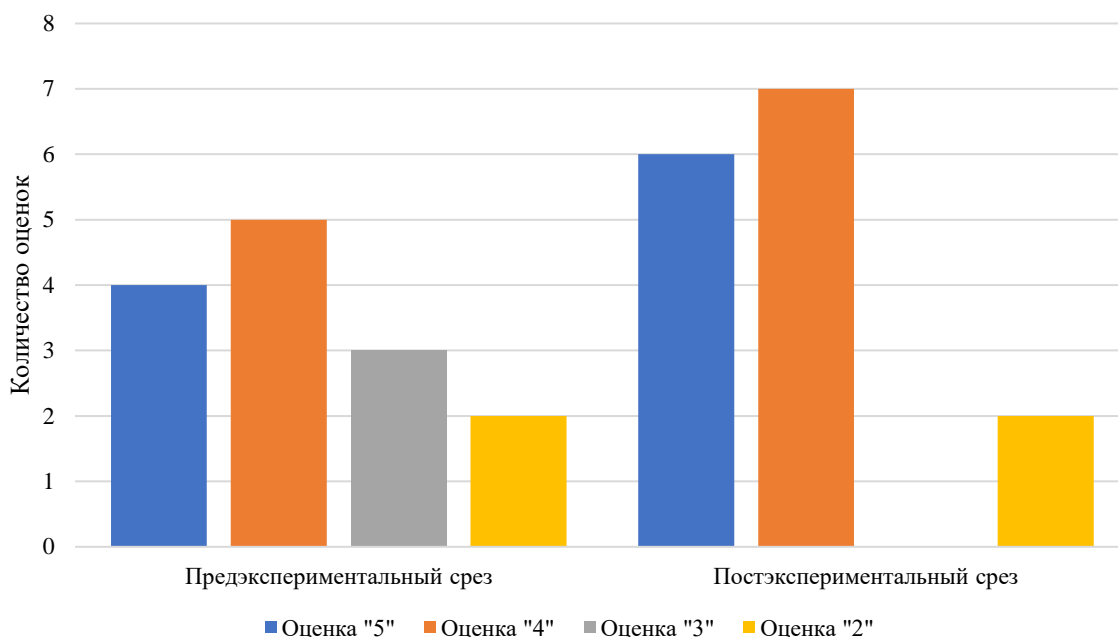


Рисунок 6 – Динамика результатов постэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в экспериментальной группе

В экспериментальной группе свой результат улучшили 6 человек, что составляет 40% от общего числа обучающихся в классе, в том числе 4 обучающихся повысили оценку с «3» на «4», и 2 – с «4» на «5». Количество «2» осталось неизменным, количество «3» уменьшилось на 3; количество «4» увеличилось на 2; количество «5» увеличилось на 2. Средний балл в экспериментальной группе изменился с 3,73 до 4,13.

Контрольная группа показала некоторое улучшение результатов, что наглядно представлено на диаграмме (рисунок 7).



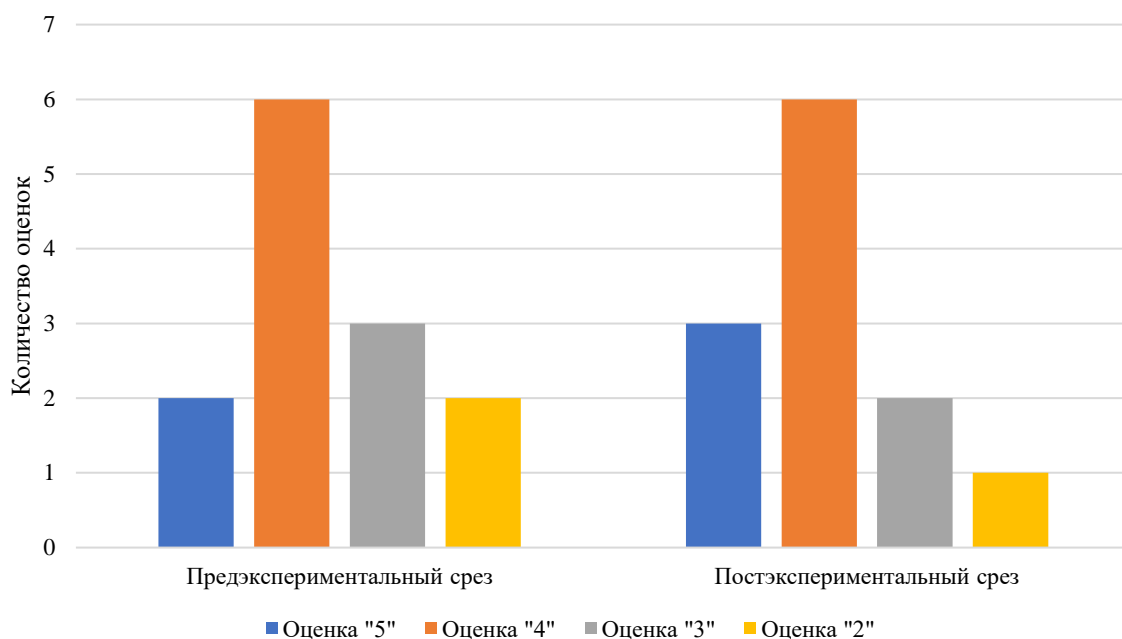


Рисунок 7 – Динамика результатов постэкспериментального среза на выявление уровня сформированности лексического навыка в контрольной группе

В контрольной группе количество «2» уменьшилось на 1, количество «3» соответственно уменьшилось на 1, количество оценок «4» осталось неизменным, и количество оценок «5» увеличилось на 1. Таким образом, средний балл возрос с 3,61 до 3,84. Свои результаты улучшили 3 обучающихся из класса, что составляет 23% от числа обучающихся в 7В классе.

На рисунке 8 представлена динамика среднего балла в экспериментальной и контрольной группах по результатам применения мнемотехнических приемов в экспериментальной группе.

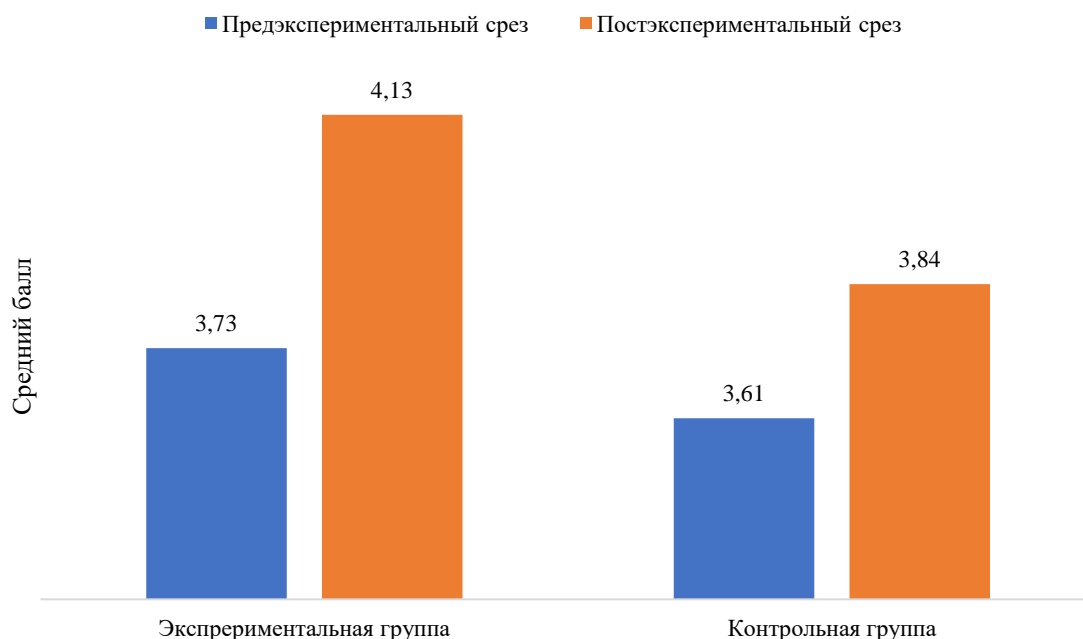


Рисунок 8 – Средний балл в экспериментальной и контрольной группа по результатам эксперимента

Таким образом, экспериментальная группа показала более высокий уровень сформированности лексических навыков по теме, пройденной в рамках нашего эксперимента. Количество обучающихся, улучшивших свой результат составило: в контрольной группе: 3, а в экспериментальной группе, в результате применения нашего комплекса мнемотехнических приёмов, – 6 человек, что на 50% больше, чем в контрольной группе. Динамика изменения среднего балла в контрольной группе составила + 0,23 (от 3,61 до 3,84 балла); в экспериментальной группе +0,4 (от 3,73 до 4,13 балла), что значительно выше, чем в контрольной группе. Данные выводы позволяют подтвердить выдвинутую гипотезу. Действительно, систематическое применение мнемотехнических приёмов на уроках немецкого языка обусловило более эффективное формирование лексических навыков обучающихся в экспериментальной группе.

#### Выводы по второй главе

1. В своём исследовании мы придерживались научного толкования педагогического эксперимента как особой организации педагогической

деятельности учителя и обучающихся, целью которой является проверка и подтверждение предварительно разработанных теоретических предположений или гипотез; как метода познания, благодаря которому исследуются педагогические явления, факты, опыт; а также как педагогической деятельности, которая направлена на создание и апробирование новых технологий обучения, развития обучающихся, управления школой.

Целью эксперимента являлось изучение эффективности использования мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.

Проведенный эксперимент является по цели – основной; по условиям – естественный; по срокам – кратковременный; по методике проведения – традиционный.

Ход эксперимента соответствовал плану проведения экспериментальной работы по М.М. Поташнику. Эксперимент включал следующие этапы: диагностический, прогностический, организационный, практический, этап обобщения и обработки данных.

2. Разработанный комплекс мнемотехнических приёмов, представленный в приложениях, был экспериментально применён в 7-х классах МАОУ «Гимназия №96» города Челябинска в 2020 – 2021 учебном году на протяжении трёх недель.

Во время организационного этапа эксперимента осуществлялось наблюдение за обучающимися, анализировались продукты деятельности, проводились беседы с учителем немецкого языка, что повлияло на выбор экспериментальной и контрольной групп. Экспериментальной группой стал 7Б класс с количеством обучающихся – 15 человек; контрольной группой стал 7В класс – 13 человек.

3. Проведённый предэкспериментальный контрольный срез в 7-х классах выявил уровень сформированности лексических навыков обучающихся, который послужил базой для сравнения с результатами,

полученными в ходе эксперимента. Результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют о примерно одинаковом уровне сформированности лексических навыков на момент начала эксперимента.

4. Обучение в экспериментальной группе отличалось от обучения в контрольной тем, что в экспериментальной группе систематически использовались мнемотехнические приемы, обучение осуществлялось на основе учебника «Deutsch» в рамках темы «Моя Родина».

Работа с мнемотехническими приёмами соответствовала всем этапам работы с новыми лексическими единицами на уроке немецкого языка, такими как:

- 1) презентация новых лексических единиц,
- 2) раскрытие значения новых лексических единиц,
- 3) контроль понимания новых лексических единиц,
- 4) заучивание и запоминание новых лексических единиц,
- 5) тренировка использования новых лексических единиц и их восприятия.

5. Полученные в ходе финального среза результаты эксперимента по применению мнемотехнических приёмов доказывают эффективность представленного комплекса упражнений и подтверждают наши гипотезу о том, что систематическое применение мнемотехнических приёмов на уроках немецкого языка способствует более эффективному формированию лексических навыков обучающихся, что нашло своё подтверждение в экспериментальной группе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование лексического навыка в современной методике обучения иностранному языку играет важную роль, так как умение правильно выбирать и употреблять слова способствует развитию умения монологической и диалогической речи. При формировании лексического навыка необходимо учитывать возможные межъязыковые и внутриязыковые трудности, правильно организовать работу с новыми лексическими единицами, выбрать упражнения, соответствующие возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

Возрастные особенности обучающихся 7 – 8-х классов нередко вызывают сложности при обучении иностранным языкам, поскольку уровень сформированности произвольного внимания и механической памяти всё еще находятся на недостаточно высоком уровне. Несмотря на это учебная деятельность играет важную роль, и успеваемость зависит от способности саморегуляции обучающихся в процессе учебной деятельности. Их целенаправленное восприятие и воображение являются ведущими при обучении. Именно поэтому учителю важно обращать внимание на психологические особенности, особенности развития памяти, мышления и внимания, искать новые и интересные формы работы на уроке. Если обучающимся интересно на уроке, то формирование лексических навыков проходит более эффективно.

В выпускной квалификационной работе мнемотехнические приёмы рассматриваются как инструмент формирования лексических навыков в 7 – 8-х классах, а также как способ развития образного мышления, повышения заинтересованности в изучении немецкого языка.

В эксперименте мы руководствовались следующей целью: изучение эффективности использования мнемотехники для формирования лексического навыка на уроках немецкого языка в 7 – 8-х классах.

В ходе эксперимента был реализован разработанный нами комплекс мнемотехнических приёмов, направленный на формирование лексических навыков у обучающихся 7-го класса.

Полученные результаты в ходе эксперимента по применению мнемотехнических приёмов доказали эффективность представленного комплекса мнемотехнических приёмов и подтвердили предположение о том, что систематическое применение мнемотехнических приёмов на уроках немецкого языка способствует более эффективному формированию лексических навыков у обучающихся.

Мнемотехнические приёмы являются важным элементом учебного процесса. Постоянное, правильно организованное использование мнемотехнических приёмов на уроках немецкого языка развивает лексические навыки обучающихся, способность к говорению, образное мышление, воображение, снимает трудности запоминания большого количества лексических единиц, а также помогает запомнить лексические единицы, не имеющие эмоциональной окраски.

Данные постэкспериментального среза позволяют подтвердить целесообразность систематического использования мнемотехнических приёмов на уроках немецкого языка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Anthony E. M. Approach, method and technique / E.M. Anthony// English language teaching. – 1963, Т. 17, no. 2 – 63 p.
2. Deutsch lernen mit Mnemotechniken! Video–Seminar // eassyDaF URL: <https://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/deutsch-lernen-mit-mnemotechniken/> / (дата обращения: 21.04.2021)
3. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – СПб: Златоуст, 1999.– 425 с.
4. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
5. Бабанский Ю. К. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1988. – 479 с.
6. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим – Москва : Просвещение, 1988. – 258 с.
7. Божович Л. И. Подростковый возраст / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб.заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2003. – С. 214 – 219.
8. Божович Л. И. Формирование воли в подростковом возрасте / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2003. – С. 343 – 348.
9. Вайнер Г. Революционный метод быстрого изучения любого иностранного языка. / Г. Вайнер. Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.
10. Воробьев В. Я. Теория и эксперимент / В. Я. Воробьев, А. Н.

Елсуков. – Минск : Высшая школа, 1989. – 168 с.

11. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 239 – 240.

12. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций в переходном возрасте // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2003. – С. 278–282.

13. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991 – 671 с.

14. Зиганов М. А. Техника запоминания иностранных слов / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко, А. Н Семин. М.: Образование, 2002. – С. 43 – 49.

15. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко // Акад. пед. наук РСФСР. О–во психологов. – Москва : Изд–во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 562 с.

16. Зяблицева М. А. Моментальные приемы запоминания. Мнемотехника разведчиков / М. А. Зяблицева – Ростов н./Д: Феникс, 2012. – 197 с.

17. Казаринова А. Ю. Возможности мнемотехники в развитии самообразовательной компетенции будущего учителя иностранного языка / А. Ю. Казаринова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. – М.: Буки–Веди, 2013. – 135 с.

18. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания "Джордано" / В. А. Козаренко – М., 2007. – 219 с.

19. Колесникова И. Л. Англо–русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва: Дрофа, 2008. – 431 с.

20. Конышева А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика / А.В. Конышева. – М.: ТетраСистемс, 2013. – 288 с.

21. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций / А. Н. Леонтьев – М. – Л.:



Учпедгиз, 1931. – 278 с.

22. Личко А. Е. Социо–психологические особенности подросткового возраста как причины нарушения поведения / А. Е. Личко // *Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений* / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2003. – С. 256 – 266.

23. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти : (Ум мнемониста) / А. Р. Лурия. – М. : Эйдос, 1994. – 96 с.

24. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учебное пособие / М. В. Ляховицкий. – Москва : Высшая школа, 1981 – 159 с.

25. Миролубова А. А. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

26. Немецкий язык. 7 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / И. Л. Бим, Л. В. Садомова, Ж. Я. Крылова [и др.] ; – 12–е изд. – Москва : Просвещение, 2013. – 239 с.

27. Никитина Л. К. Методическое сопровождение урока иностранного языка. Практикум для учителей немецкого языка. Рабочая тетрадь / Л. К. Никитина. – М.: РГГУ, 2014. – 112 с.

28. Никитина Т. Б. Как развить память, или Запоминаем быстро и легко / Т. Б. Никитина – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.

29. Николаев Н. В. Типология лексического материала, подлежащего усвоению в восьмилетней школе : (На материале англ. яз) : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М–во высш. и сред. спец. образования РСФСР. 1–й Моск. гос. пед. ин–т иностр. яз. – Москва : [б. и.], 1963. – 31 с.

30. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : Учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Роспедагентство, 1996. – 372 с.

31. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва :

Просвещение, 1968. – 208 с.

32. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам : Монография по устным методам обучения иностр. языкам / Сокр. перевод с англ. Ю. Г. Стрельцова ; Предисл. проф. З. М. Цветковой. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 165 с.

33. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1977. – 216 с.

34. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОСПРЕСС, 2006. – 365 с.

35. Поташник М. М. Организация опытно–экспериментальной работы в школе : методическое пособие /М. М. Поташник. — Москва : АО «Класс–сервис», 1991. – 52 с.

36. Прихожан А. М. Психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития / А. М. Прихожан // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2003.– С. 267 – 270.

37. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова — М.: Просвещение, 1991. – 487 с.

38. Сиденко А. С. Педагогический эксперимент: понятие и этапы деятельности / А. С. Сиденко // Эксперимент и инновации в школе. – 2008. – С. 21 – 25.

39. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2–е изд. – Москва: Просвещение, 2003. – 239 с.

40. Теоретические предпосылки и специфика формирования языковой личности в условиях инновационного развития высшего образования : научно–практический семинар (Минск, 20 апреля 2012 года) :

сборник материалов / М-во образования РБ, БГУ; под общ. ред. С. С. Котовской. – Минск: БГУ, 2012. – С. 62 – 64.

41. Тер–Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г. Тер–Минасова – М.: МГУ, 2004. – 260 с.

42. Устенкова Т.П. Языковые и речевые игры на уроке немецкого языка // Т.П. Устенкова – Иностранные языки в школе. – 1996. – С. 25 –28.

43. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста / Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1998. – С. 298 – 309.

44. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов, В. П. Белогрудова, Т. Е. Исаева. – Ростов–на–Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

45. Фриз Ч. Преподавание и изучение английского языка как иностранного // Методика обучения иностранным языкам за рубежом. М.: Прогресс, 1967. – С. 33 – 51.

46. Чирвинская Н. В. «Некоторые мнемотехнические методы в обучении детей дошкольного возраста немецкому и английскому языкам» / Н. В. Чирвинская – БГПУ, 2015. – 176 с.

47. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1996. – 290 с.

48. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж: ВУ, 1976. – 156 с.

49. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств / А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык, 1981. – 128 с.

50. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2013. – 480 с.

51. Эльконин Д. Б. Взрослость, её содержание и формы проявления у подростков – пятиклассников / Д. Б. Эльконин // Возрастная и

педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов  
высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В.  
Зацепин. – М., 2003. – С. 219 – 229.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Мнемотехнический приём к лексической единице *das Feld* (поле)

На рисунке 1.1 изображены поле и сельдь, якобы плывущая по нему. Картинка сопровождается надписью «Im Feld schwimmt сельдь». Благодаря созвучию немецкого слова «Feld» с русским словом «сельдь» и наглядной необычной иллюстрации обучающимся будет легче запомнить новую лексическую единицу.



Рисунок 1.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Мнемотехнический приём к лексической единице der Ort (место)

На рисунке 2.1 изображён зубной врач – ортодонт и подпись «Ортодонт ищет место для работы». Начало русского слова «ортодонт» похоже на немецкое слово «Ort». Обучающиеся сразу же представляют картину, как зубной врач ищет рабочее место, так как в предложении зашифрован перевод слова «der Ort» – «место». Это помогает обучающимся провести ассоциативные связи и запомнить слово и его значение.



Рисунок 2.1

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Мнемотехнический приём к лексической единице *beliebt sein* (быть любимым)

На рисунке 3.1 изображён белый заяц с подписью «Белый заяц всеми любим». При виде данного рисунка у обучающихся возникает образ белого зайца, который милый и пушистый, поэтому его все любят. Здесь же появляется фонетическая ассоциация русского словосочетания «белый заяц» и немецкого словосочетания «*beliebt sein*», что облегчает запоминание новой лексической единицы.



Рисунок 3.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Мнемотехнический приём к лексической единице *malerisch*  
(живописный)

На рисунке 4.1 изображён художник, пишущий картину. Рисунок сопровождается подписью «Художник малюет живописную картину». При припоминании данного рисунка у обучающихся возникает фонетическая ассоциация между словом «малевать» и «*malerisch*». Зашифрованный в предложении перевод слова помогает запомнить его значение.



Рисунок 4.1



## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Мнемотехнический приём к лексической единице *stattfinden*  
(создавать)

На рисунке 5.1 изображено собрание небольшого количества людей, также присутствует подпись «В штате Финляндии состоится конгресс». Глагол «*stattfinden*» созвучен со словосочетанием «штат Финляндии», значение глагола также зашифровано в предложение. С помощью такой фонетической ассоциации обучающимся будет легко запомнить новую лексическую единицу.



Рисунок 5.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Мнемотехнический приём к лексической единице das Tal (долина)

На рисунке 6.1 изображена российская певица Лариса Долина, стоящая посреди долины. Рисунок сопровождается надписью «Лариса Долина steht im Tal». Созвучие фамилии певицы с русским переводом слова «das Tal» помогает обучающимся провести фонетические ассоциации и запомнить значение слова. Сам рисунок также оставляет яркий отпечаток в памяти обучающихся.

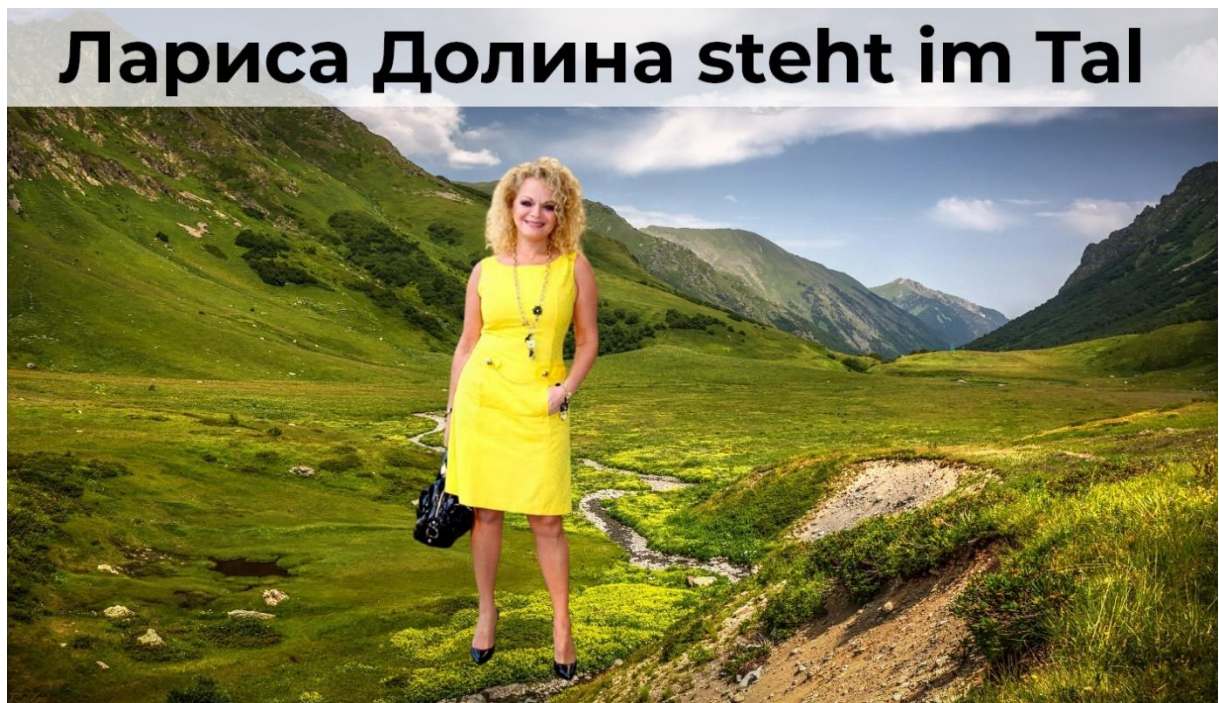


Рисунок 6.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Мнемотехнический приём к лексической единице die Umgebung  
(окрестность)

На рисунке 7.1 изображён бункер с надписью «В этой окрестности есть умный бункер». Немецкое слово «Umgebung» созвучно со словосочетанием «умный бункер». Значение самого слова «die Umgebung» зашифровано в предложение. При припоминании рисунка вместе с предложением обучающиеся смогут с легкостью воспроизвести новую лексическую единицу.



Рисунок 7.1



## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Мнемотехнический приём к лексической единице die Blüte (цветок)

На рисунке 8.1 изображена тарелка с цветами. Рисунок сопровождается подписью «Блюдо mit Blüten». Существительное «блюдо» созвучно с немецким существительным «Blüte», что поможет запомнить новую лексическую единицу, а рисунок подскажет ее значение.



Рисунок 8.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Мнемотехнический приём к лексической единице *sich wohl fühlen*

На рисунке 9.1 изображён ребёнок с большим количеством конфет. К немецкому слову придумана рифмовка – «Купил конфет с лихвой – *ich fühle mich sehr wohl*». Вспомнив данную рифмовку с картинкой, обучающиеся смогут с лёгкостью вспомнить немецкий глагол «*sich wohl fühlen*» и его значение, так как все дети с удовольствием едят конфеты и хорошо себя чувствуют.



Рисунок 9.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Мнемотехнический приём к лексической единице reif (созревший)

На рисунке 10.1 изображена красная спелая клубника. Рисунок сопровождается рифмовкой – «Съешь клубничку, она – reif. И получишь сразу драйв». Рифмовка поможет запомнить новое прилагательное «reif», а яркая картинка его значение.



Рисунок 10.1



## ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Мнемотехнический приём к лексической единице die Wiese (луг)

На рисунке 11.1 изображена маленькая девочка, пасущая коров на лугу. Рисунок подкрепляется рифмовкой – «Лиза пасёт коров на Wiese». С помощью рифмовки обучающиеся легко вспоминают значение слова «die Wiese», так как коровы всегда пасутся на лугу.

### Лиза пасёт коров на Wiese

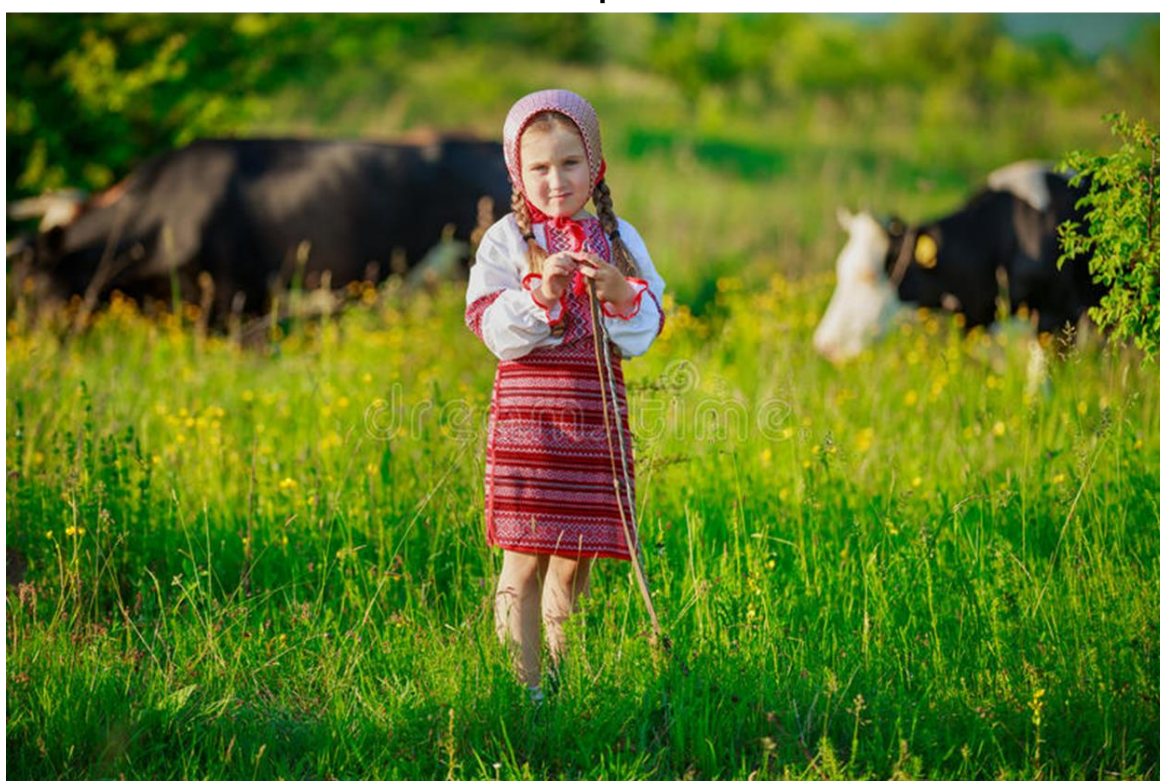


Рисунок 11.1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Мнемотехнический приём к лексической единице *das Frühjahr*  
(весна)

На рисунке 12.1 изображена семья, которая покупает сыну футляр для гитары. Созвучие немецкого слова «Frühjahr» и русского слова «футляр» способствуют быстрому заучиванию данной рифмовки и впоследствии запоминанию значения нового слова.

### Im Frühjahr покупаю я футляр



Рисунок 12.1



## ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Мнемотехнический приём к лексической единице die Heimat  
(Родина)

На рисунке 13.1 изображён закат и берёза, что символизирует нашу Родину. Рисунок сопровождается рифмовкой – «Красивый закат на нашей Heimat». При припоминании картинке и рифмовки у обучающихся сразу же в памяти всплывает значение слова «die Heimat».

Красивый закат на нашей Heimat

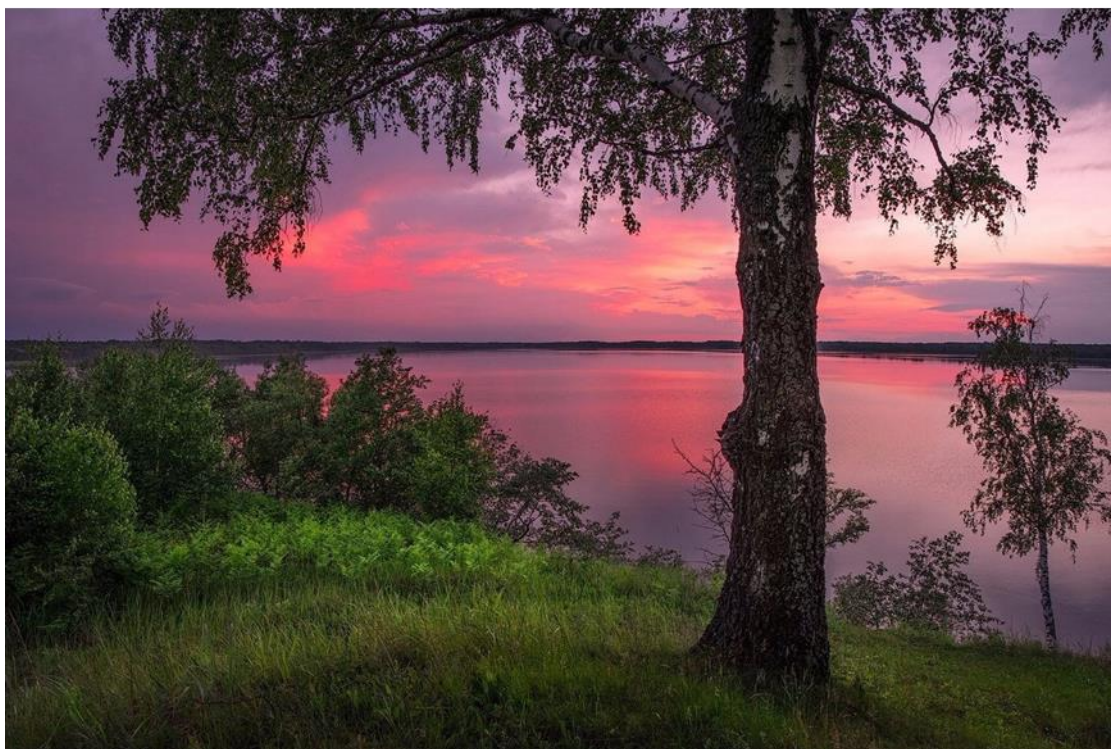


Рисунок 13.1